



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)

Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCH)

Programa de Pós-Graduação em Memória Social (PPGMS)

JANAINA ANDRADE DOS SANTOS

**COMPREENDER O PASSADO, PENSAR O PRESENTE E PROJETAR O
FUTURO:** contribuições do serviço social na educação a partir da realidade de Belo
Horizonte – MG

RIO DE JANEIRO

2026



JANAINA ANDRADE DOS SANTOS

**COMPREENDER O PASSADO, PENSAR O PRESENTE E PROJETAR O
FUTURO:** contribuições do serviço social na educação a partir da realidade de Belo
Horizonte – MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Memória Social – PPGMS, como requisito para a
obtenção do título de Mestre em Memória Social. Linha de
pesquisa: Memória, Subjetividade e Criação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Amélia Lage Martins

Rio de Janeiro

2026

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

- A237 Andrade dos Santos, Janaina
Compreender o passado, pensar o presente e projetar o futuro: contribuições do serviço social na educação a partir da realidade de Belo Horizonte ? MG / Janaina Andrade dos Santos. -- Rio de Janeiro : UNIRIO, 2026.
145
- Orientadora: Ana Amélia Lage Martins.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Memória Social, 2026.
1. Memória social. 2. Serviço Social. 3. Educação. I. Amélia Lage Martins, Ana, orient. II. Título.

JANAINA ANDRADE DOS SANTOS

**COMPREENDER O PASSADO, PENSAR O PRESENTE E PROJETAR O
FUTURO:** contribuições do serviço social na educação a partir da realidade de Belo
Horizonte – MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Memória Social – PPGMS, como requisito parcial para
a obtenção do título de Mestre em Memória Social. Linha
de pesquisa: Memória, Subjetividade e Criação

Aprovado em: 06 de agosto de 2026.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Ana Amélia Lage Martins (Orientadora)

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO.

Prof.^a Dr.^a Lobélia da Silva Faceira

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO.

Prof.^a Dr. Carlos Felipe Nunes Moreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ.

Dedico esta dissertação à minha mãe, Dalva, e ao meu pai, Sebastião, por serem o solo fértil onde todos os meus sonhos puderam florescer. À minha filha, Lauren, meu maior presente e a razão mais bonita para nunca desistir. E à força ancestral de Nanã, que me ensina que a sabedoria é uma teia que conecta passado, presente e futuro.

AGRADECIMENTO

Não há colheita feliz se não agradecermos àqueles frutos que ajudaram na plantação. Felizes aqueles que reconhecem a vitória, mas, para além disso, agradecem e enaltecem aqueles que colaboraram para a chegada até aqui. Para aqueles que colaboraram, espero que possam sentir a energia de felicidade e gratidão; afinal, sem vocês, jamais teria chegado até aqui. Vocês acreditaram e fortaleceram a caminhada da construção dessa etapa que está sendo concluída. Novos horizontes estão chegando.

Primeiramente, é impossível agradecer sem olhar para trás, afinal, não estou e nem caminho só. Agradeço imensamente ao universo, que me presenteia todos os dias com a possibilidade de ter uma mente ativa e pensante; mesmo em meio às contradições da sociedade, consegui me manter de pé para trilhar os caminhos que ainda tenho para desbravar.

À minha mãe, afinal, sou filha das mais velhas ancestrais que já passaram por essa Terra; agradeço a Nanã, por me dar equilíbrio para caminhar e seguir os caminhos que já foram traçados para mim: a sabedoria que cresce em mim é uma herança ancestral, um saber contínuo e duradouro.

À minha mãe, Dalva, ao meu pai, Sebastião, e à minha filha Lauren, que, antes de todos, me incentivaram e apoiaram em todas as decisões que tomei. Que sempre se mantiveram firmes ao meu lado, mesmo quando os momentos eram de desespero ou desesperança. O meu muito obrigada.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Ana Amélia Lage Martins, que acolheu e acreditou nesta pesquisa; sem a sua ajuda, sua paciência e sua confiança, eu não teria concluído esta dissertação. À minha banca, que tirou um tempo de suas vidas acadêmicas corridas para contribuir e enriquecer o meu processo de aprendizado. Ao Prof. Dr. Carlos Felipe Nunes Moreira, por quem sempre tive admiração, apreço e muito respeito. À Prof.^a Dr.^a Lobélia da Silva Faceira, uma mulher de potência que, com toda a certeza, estremece o chão dos lugares onde passa. Obrigada.

A todos os meus amigos e amigas que estiveram comigo nessa jornada, mas não posso deixar de destacar duas pessoas que foram absolutamente essenciais. O Gustavo, meu grande amigo, que me acolheu, ofereceu a estrutura, o sossego e o apoio emocional que eu precisava para me dedicar por inteiro a esta pesquisa.

Ao José Senna, que foi a chave que girou a fechadura do meu destino; foi ele quem colocou na minha cabeça a certeza de que o mestrado era o caminho que eu precisava trilhar, e se hoje estou aqui, é porque ele plantou essa semente e a regou com palavras de incentivo. Vocês dois, juntamente com todos os demais amigos, tiveram paciência, torceram incansavelmente ao meu lado e compartilharam comigo o sentimento de que, no final, as coisas sempre dão certo. Muito obrigada.

Não podemos deixar de celebrar e agradecer, afinal, uma vida sem agradecimento não enriquece nem amadurece ninguém. Sou feliz por todos que sonharam junto comigo. As palavras são singelas, mas cheias de verdade e agradecimento.

SANTOS, Janaina Andrade dos. **COMPREENDER O PASSADO, PENSAR O PRESENTE E PROJETAR O FUTURO**: contribuições do serviço social na educação a partir da realidade de Belo Horizonte – MG. 2026. 127 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2026.

RESUMO

Esta dissertação investiga a construção da memória social sobre a atuação de assistentes sociais no contexto escolar do município de Belo Horizonte (MG), analisando como essa memória se articula com as políticas de inserção profissional na educação entre 1990 e 2023. Fundamentada em uma perspectiva crítica e nos referenciais da memória social (Halbwachs, 2006; Pollak, 1989; Gondar, 2016; Benjamin, 2020), a pesquisa articula a análise documental de marcos legais e institucionais (projetos de lei, planos municipais, protocolos intersetoriais, documentos orientadores do Conjunto CFESS/CRESS) a entrevistas narrativas realizadas com sete profissionais, sendo quatro assistentes sociais em exercício nas escolas municipais e três protagonistas da construção política da inserção da categoria, com atuação no Conselho Regional de Serviço Social – 6ª Região (CRESS-MG). A memória coletiva que emerge das narrativas é tecida por elementos como pioneirismo, luta institucional, resistência cotidiana e aposta na potência transformadora da escola, mas também por operações de memória-esquecimento que silenciam as opressões estruturais e as disputas interprofissionais no cotidiano escolar. A pesquisa conclui que a efetivação do Serviço Social na educação não decorre automaticamente da legislação, mas da organização coletiva da categoria e da permanente disputa ético-política por uma educação pública, democrática, antirracista e socialmente referenciada. Identifica, ainda, um viés de conservadorismo profissional que se manifesta na assimilação acrítica de categorias como "risco" e "vulnerabilidade", na psicologização das demandas escolares e no esvaziamento da dimensão estrutural da violência, alertando para o risco de a memória afirmativa converter-se em memória apologética e despolitizada. Assim, contribui para a consolidação do campo da Memória Social aplicado às políticas públicas, para o registro crítico da trajetória profissional em Belo Horizonte e para o fortalecimento da formação continuada e da organização coletiva da categoria.

Palavras-chave: Memória social. Serviço Social. Educação. Políticas públicas. Belo Horizonte.

SANTOS, Janaina Andrade dos. **UNDERSTANDING THE PAST, THINKING ABOUT THE PRESENT, AND ENVISIONING THE FUTURE**: contributions of Social Work to education based on the reality of Belo Horizonte, Minas Gerais, Brazil. 2026. 127 p. Dissertation (Master's Degree in Social Memory) – Federal University of the State of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2026.

ABSTRACT

This dissertation investigates the construction of social memory regarding the work of social workers in the school context of the municipality of Belo Horizonte (MG), analyzing how this memory is articulated with policies for professional insertion in education between 1990 and 2023. Grounded in a critical perspective and in the frameworks of social memory (Halbwachs, 2006; Pollak, 1989; Gondar, 2016; Benjamin, 2020), the research combines documentary analysis of legal and institutional frameworks (draft bills, municipal plans, intersectoral protocols, guidance documents of the CFESS/CRESS ensemble) with narrative interviews conducted with seven professionals, namely four social workers currently working in municipal schools and three key actors in the political construction of the category's insertion, active in the Regional Council of Social Work – 6th Region (CRESS-MG). The collective memory that emerges from the narratives is woven from elements such as pioneering spirit, institutional struggle, everyday resistance, and belief in the transformative power of the school, but also from operations of memory-forgetting that silence structural oppressions and interprofessional disputes in everyday school life. The research concludes that the effective implementation of Social Work in education does not automatically follow from legislation, but from the collective organization of the category and the permanent ethical-political struggle for a public, democratic, anti-racist, and socially referenced education. It also identifies a bias of professional conservatism that manifests itself in the uncritical assimilation of categories such as "risk" and "vulnerability," in the psychologization of school demands, and in the emptying of the structural dimension of violence, warning of the risk that affirmative memory may become apologetic and depoliticized memory. It thus contributes to the consolidation of the field of Social Memory as applied to public policies, to the critical record of the professional trajectory in Belo Horizonte, and to the strengthening of continuing education and the collective organization of the category.

Keywords: Social memory. Social work. Education. Public policy. Belo Horizonte.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
AEB	Analista de Educação Básica
ALMG	Assembleia Legislativa de Minas Gerais
APCBH	Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte
BH	Belo Horizonte
CCH	Centro de Ciências Humanas e Sociais
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
FENAPSI	Federação Nacional dos Psicólogos
FMI	Banco Mundial
GT	Grupo de Trabalho
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ME	Microempreendedor
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PL	Projeto de Lei
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PPGMS	Programa de Pós-Graduação em Memória Social
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SMAS	Secretaria Municipal de Assistência Social, Segurança Alimentar e Cidadania
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 MEMÓRIA, EDUCAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL: BASES HISTÓRICAS E TEÓRICAS DA PESQUISA.....	19
2.1 A memória como território político.....	19
2.2 A política educacional brasileira pós-1990: neoliberalismo, privatização, avanço conservador e desafios para o Serviço Social na educação.....	24
2.3 Serviço social, política de educação e memória profissional.....	35
3 ANÁLISE DAS NARRATIVAS: MEMÓRIAS DA ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO EM BELO HORIZONTE.....	52
3.1 Introdução à análise.....	52
3.2 Análise documental: os marcos oficiais e as disputas institucionais.....	53
3.2.1 O PL nº 398/1999, a Lei nº 9.422/2007 e a ilusão da participação comunitária.....	53
3.2.2 A Lei Estadual nº 16.683/2007: um marco ambivalente entre a previsão normativa e a efetivação.....	57
3.2.3 A Lei nº 10.213/2011: citar sem garantir.....	60
3.2.4 Os protocolos intersetoriais: a ilusão da “gestão integrada”	63
3.2.5 O Plano Municipal de Educação (2016-2026): planejamento normativo, intersetorialidade e as lacunas na institucionalização do Serviço Social.....	65
3.2.6 2022: entre a centralidade das vulnerabilidades e a institucionalização parcial das equipes multiprofissionais.....	70
3.2.7 A agenda do Conjunto CFESS/CRESS: fortalecimento da direção ético-política do Serviço Social na educação.....	75
3.3 A construção de uma memória coletiva sobre a atuação do Serviço Social na educação: pioneirismo e luta institucional.....	81
3.4 Os marcos históricos e as tensões políticas que marcaram o processo de inserção profissional, analisando as percepções sobre as legislações e os programas governamentais.....	87
3.5 Memória-esquecimento e disputas interprofissionais no cotidiano escolar: a luta pela hegemonia na escola.....	93
3.6 Projeções sobre o futuro da profissão na educação: esperanças e alertas nas memórias do futuro.....	102
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICE.....	123
ANEXO.....	128

1 INTRODUÇÃO

A trajetória de construção das políticas sociais no Brasil revela que a política de educação, ao longo das últimas décadas, tem sido palco de profundas transformações, contradições e disputas. Longe de configurar um campo homogêneo e consensual, a educação brasileira reflete, em sua materialidade cotidiana, as tensões estruturais entre um projeto de sociedade comprometido com a universalização dos direitos sociais e as investidas do capital que buscam subordiná-la à lógica mercantil, à focalização e à precarização. É nesse terreno movediço, marcado por avanços formais e retrocessos concretos, que a atuação do assistente social no contexto escolar emerge como um fenômeno a um só tempo necessário, contraditório e instigante.

A crescente complexidade das expressões da questão social no âmbito escolar, como violência, evasão, discriminação racial e de gênero, pobreza, sofrimento psíquico e trabalho infantil, entre outras, tem tensionado a instituição educacional a repensar seus limites e suas possibilidades. É nessa encruzilhada que a presença do assistente social se torna estratégica. Sua formação, orientada por um projeto ético-político comprometido com a equidade, a justiça social, a liberdade e a cidadania, oferece instrumentos para uma leitura de totalidade dos fenômenos que afetam a comunidade escolar e para a articulação de respostas que ultrapassem o mero gerenciamento de crises.

No entanto, a inserção do Serviço Social na política de educação não se dá de forma linear ou automática. Ela é resultado de um processo histórico marcado por lutas, negociações, recuos e conquistas parciais. Em Belo Horizonte, capital mineira, essa história remonta à década de 1940, com experiências pioneiras que antecedem em décadas a formalização da profissão no campo educacional. Essa memória, contudo, não é homogênea nem consensual, é permeada por silêncios, esquecimentos e disputas, refletindo as contradições mais amplas da sociedade de classes.

Após décadas de luta, Belo Horizonte conta hoje com mais de 300 assistentes sociais atuando diretamente nas escolas municipais, abrangendo desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos. Essa presença capilar representa uma transformação qualitativa no tecido institucional da educação pública

da capital mineira. Como registrou uma das entrevistadas, o sentimento de pioneirismo expressa a consciência de que cada profissional que ocupa uma escola está materializando uma conquista coletiva construída ao longo de mais de vinte anos de mobilização.

A presente pesquisa nasce da minha trajetória acadêmica, profissional e política no contexto educacional de Belo Horizonte. Assistente social de formação, negra e mulher, atuei ao longo dos anos em diferentes escolas e universidades do município, no atendimento a famílias, no acompanhamento interdisciplinar e na realização de intervenções voltadas à redução do abandono e da evasão escolar. Essa vivência cotidiana expôs-me, de forma aguda, aos processos de exclusão, racismo e sexismo que atravessam o ambiente escolar, bem como às possibilidades de resistência e transformação que uma prática profissional comprometida com os direitos humanos pode engendrar.

Foram esses os motivos que me levaram, durante duas gestões (2011/2014 e 2014/2017), a coordenar a Comissão de Educação do Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais – 6ª Região, espaço de articulação, debate e formação contínua que promoveu fóruns, seminários e ações políticas em torno da inserção do assistente social na educação pública. Essa experiência prática impulsionou as questões que orientam esta investigação, as quais podem ser traduzidas nas seguintes perguntas de pesquisa: como se deu o processo de inserção e consolidação da atuação do assistente social no contexto escolar do município de Belo Horizonte? Como os sujeitos que protagonizaram esta história constroem uma memória sobre sua atuação profissional? Considerando que, em determinadas fases, sobretudo nas últimas duas décadas, essa atuação também passou por processos de enfraquecimento, quais os fatores políticos, sociais e educacionais estão em disputa nesse processo de consolidação profissional? Como uma memória coletiva da atuação do assistente social pode ser constituída com base em trajetórias particulares permeadas por mecanismos de esquecimento e, ao mesmo tempo, por uma intensa permanência no contexto escolar belo-horizontino?

Diante dessa problematização, esta investigação estabelece como objetivo geral analisar as memórias da atuação do assistente social no contexto escolar, no município de Belo Horizonte, compreendendo como elas se relacionam com as políticas de inserção deste profissional no contexto educacional da capital mineira.

Para alcançar o objetivo geral, delimitam-se os seguintes objetivos específicos: mapear os marcos históricos, políticos e institucionais da constituição do campo de atuação do assistente social na educação no contexto municipal; identificar os elementos que compõem uma memória coletiva da atuação do assistente social no contexto escolar em Belo Horizonte, a partir das narrativas de assistentes sociais atuantes no campo da educação; apreender as operações de memória e esquecimento no trabalho da memória produzido pelos sujeitos que protagonizaram a história da atuação do assistente social nas escolas da rede pública de Belo Horizonte.

Para responder a essas perguntas, adoto como referencial teórico-metodológico a perspectiva da memória social compreendida como campo de forças, disputa e negociação. Como enfatiza Michael Pollak (1989, p. 224), "a memória é um campo de forças, atravessado por conflitos, lutas e negociações. Longe de ser homogênea ou consensual, ela é seletiva, orientada por interesses e marcada por silêncios". Essa compreensão permite escapar tanto de uma visão ingênua que tomaria a memória como simples registro do passado quanto de um olhar pessimista que a reduziria a mera reprodução da ordem dominante. Assim, as narrativas das assistentes sociais entrevistadas nesta pesquisa não são tomadas como relatos meramente subjetivos; elas expressam, em sua singularidade, os quadros sociais de referência, a escola, o conselho profissional, o coletivo de trabalho, o movimento social, que organizam e dão sentido às lembranças.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que combina a análise documental e a realização de entrevistas narrativas. O recorte temporal contemplado abrange o período de 1990 a 2023, considerado o momento histórico marcante da inserção deste profissional na área da educação. Esse intervalo permite captar as continuidades e rupturas que marcaram a trajetória do Serviço Social na educação municipal, desde as primeiras experiências intersetoriais até os projetos emergenciais justificados pela pandemia de Covid-19, passando pelas leis que nomeiam o profissional sem garantir sua efetiva presença, pelos planos que planejam sem executar, e pelas lutas cotidianas por condições dignas de trabalho.

A coleta de dados estruturou-se em dois eixos complementares. O primeiro consistiu no levantamento e na composição de um corpus documental formado por

fontes que evidenciam os processos de construção e institucionalização da presença do assistente social na educação em Belo Horizonte. Os documentos oficiais foram recolhidos junto à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) e ao Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte (APCBH), reunindo memorandos, comunicações internas, protocolos de atuação intersetorial, o Plano Municipal de Educação (PME), legislações, decretos e resoluções. A esses materiais somou-se a análise das produções normativas e orientadoras do Conjunto CFESS/CRESS.

Os Quadros 1 e 2 sintetizam as fontes documentais que constituem a base empírica e analítica desta pesquisa:

Quadro 1 – Documentos sobre a trajetória de inserção do assistente social na educação pública de Belo Horizonte, MG (1999-2023)

Ano	Documento	Conteúdo principal	Fonte/Órgão Emissor
1999	Projeto de Lei nº 398/1999	Institui o Programa Interdisciplinar e de Participação Comunitária para Prevenção e Combate à Violência nas Escolas da Rede Pública de Ensino. Constitui o marco inicial de integração territorial e escuta social escolar.	Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais (ALMG)
2007	Lei Municipal nº 9.422/2007	Institui o Programa Interdisciplinar de Participação Comunitária para Prevenção e Combate à Violência nas Escolas da Rede Pública de Ensino, preservando os objetivos e princípios da proposta original de 1999.	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED)
2007	Lei Estadual nº 16.683/2007	Dispõe sobre o desenvolvimento das ações de Psicologia e de Serviço Social na rede estadual de ensino.	Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais (ALMG)
2011	Lei Municipal nº 10.213/2011	Institui o Programa “BH Trote Solidário e Cidadão”. Estabelece equipes multidisciplinares (com assistentes sociais) para prevenção do <i>bullying</i> , trotes e violência escolar.	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED)

2012	Resolução CMDCA-BH nº 089/2011	Determina reordenamento das ações intersetoriais voltadas à Assistência Social em territórios escolares, fortalecendo a articulação entre a SMASAC e a SEMED.	Secretaria Municipal de Assistência Social, Segurança Alimentar e Cidadania (SMASAC) e SEMED.
2016 - 2026	Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte (PME)	Estabelece diretrizes e metas para a educação municipal, prevendo a valorização e a inserção do Serviço Social no espaço escolar.	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED)
2023	Diretrizes da Política Educacional da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte	Sistematiza os quatro eixos pedagógicos pós-pandemia (acesso, permanência, reforço e reflexão). Reconhece as vulnerabilidades escolares, mas omite a efetivação da Lei nº 13.935/2019, restringindo a atuação do Serviço Social a projetos temporários e de inserção precarizada (Janela da Escuta e Projeto Pas).	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED)

Fonte: Dados compilados pela autora (2026) com base em SMED, ALMG e CMDCA-BH.

A escolha dos documentos reunidos neste primeiro momento da pesquisa fundamentou-se em sua relevância para compreender a trajetória histórica de inserção e institucionalização profissional na Política de Educação em Belo Horizonte, servindo como base empírica para a análise crítica da presença do Serviço Social nesse espaço.

Paralelamente, procedeu-se à análise das principais produções do Conjunto CFESS/CRESS sobre a temática, conforme sistematizado no quadro a seguir.

Quadro 2 – Produções do Conjunto CFESS/CRESS sobre Serviço Social na Educação (1990-2023)

Ano	Documento	Conteúdo principal	Responsáveis
2001	Cartilha <i>Serviço Social na Educação</i>	Documento pioneiro focado no mapeamento das primeiras experiências e reflexões da categoria no campo educacional.	Conselho Federal de Serviço Social (CFESS)
2011	Documento <i>Subsídios para o</i>	Fundamentação crítica da intervenção profissional; defesa da	

	<i>Debate sobre Serviço Social na Educação</i>	educação como direito social e fortalecimento da formação orientada por princípios críticos.	Conselho Federal de Serviço Social (CFESS)
2012-2013	Documento <i>Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação</i>	Ampliação do debate de 2011; apresenta orientações teórico-metodológicas e políticas para o exercício profissional cotidiano nas escolas.	Conjunto CFESS-CRESS
2019	Lei Federal nº 13.935/2019	Disposição legal que determina a inclusão de assistentes sociais e psicólogos nas redes públicas de educação básica, fruto de articulação direta do Conjunto no Congresso Nacional	Congresso Nacional (com atuação do CFESS e Frente Parlamentar)
2021	Nota Técnica Conjunta sobre a implementação da Lei nº 13.935/2019	Orientações direcionadas aos estados e municípios para a regulamentação e implementação da lei sob parâmetros éticos, técnicos e políticos da profissão.	CFESS, CFP, ABEPSS e FENAPSI

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

O segundo eixo da investigação consistiu na realização de entrevistas narrativas com sete colaboradores, selecionados intencionalmente por sua relevância na formulação, implementação e/ou construção política do Serviço Social na educação em Belo Horizonte. A escolha da entrevista narrativa justifica-se pela compreensão de que a memória se expressa e se reconstrói por meio da linguagem. Conforme assinalam Meihy e Delgado (2006), trata-se de uma escuta atenta à dimensão afetiva e simbólica da memória, na qual narrar a própria história é também uma forma de conferir sentido às experiências e às identidades coletivas. Ao narrarem suas trajetórias, os sujeitos não apenas relataram fatos passados, mas os interpretaram à luz das disputas e das resistências que enfrentaram.

O grupo de entrevistados organizou-se em dois segmentos: assistentes sociais em exercício nas escolas municipais (identificadas como E1, E, E3 e E4): quatro profissionais atuantes desde a Educação Infantil (EMEI) até o Ensino Fundamental e a EJA, com idades entre 44 e 54 anos e tempo de atuação na educação variando entre um ano e meio e dois anos no momento da coleta de

dados; e protagonistas da construção política da inserção profissional (E5, E6 e E7): três sujeitos com histórico de militância e liderança nos processos de institucionalização da profissão no campo educacional, com inserção no CRESS-MG e na Comissão de Educação em um arco temporal que abrange desde a década de 1980 até os dias atuais.

Para o tratamento do material recolhido (documentos e transcrições), adotou-se o método de análise de conteúdo proposto por Laurence Bardin (2011), estruturado em três fases: a pré-análise (leitura flutuante, transcrição e seleção do corpus); a exploração do material (codificação e categorização dos dados segundo critérios de recorrência e relevância); e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. As categorias que emergiram dessa análise foram agrupadas nos seguintes eixos temáticos: a construção de uma memória coletiva (pioneirismo e luta institucional); os marcos históricos e as tensões políticas (legislações e programas governamentais); as operações de memória-esquecimento e as disputas interprofissionais; a atuação profissional como espaço de resistência; as projeções sobre o futuro do Serviço Social na educação.

Em conformidade com os preceitos éticos que regem as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (Resolução CNS nº 510/2016), o projeto desta pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o Parecer nº 7.490.905, assegurando o consentimento livre e esclarecido dos participantes, o anonimato dos sujeitos e o compromisso ético-político com o conhecimento produzido.

Ao articular o mapeamento documental e a escuta das narrativas orais sob a lente da Memória Social, esta pesquisa pretende construir um registro sistemático e crítico da trajetória do Serviço Social na educação pública de Belo Horizonte. No plano ético-político, ao dar visibilidade às vozes das assistentes sociais que atuam na ponta da política pública, busca-se contribuir para que as lutas do passado não sejam apagadas, para que as conquistas parciais sejam valorizadas sem serem naturalizadas, e para que as novas gerações de profissionais reconheçam que não partem do zero, há uma história, há feridas, há aprendizados, há caminhos já trilhados e outros ainda por abrir.

Compreender o passado, pensar o presente e projetar o futuro: este tripé, que sintetiza o espírito desta investigação, não é um slogan vazio, mas um método de

análise e intervenção. É a partir dele que a presente pesquisa se propõe a analisar as memórias da atuação do assistente social no contexto escolar belo-horizontino, desvelando como estas se articulam com as políticas institucionais e com as disputas que as atravessam.

Para alcançar os objetivos propostos, a presente dissertação está organizada em quatro capítulos estruturantes. Capítulo 1 - Introdução: apresenta a contextualização do tema, a problematização, as perguntas de partida, os objetivos geral e específicos, o referencial teórico-metodológico baseado na Memória Social, a caracterização do corpus documental, os sujeitos entrevistados e os aspectos éticos da pesquisa. Capítulo 2 – As bases históricas e teóricas: divide-se em três subseções dedicadas à fundamentação teórica do trabalho. Debate a memória como território político à luz de Michael Pollak, Walter Benjamin e Regina Gondar; problematiza a política educacional brasileira pós-1990, analisando os impactos do neoliberalismo e da precarização; e resgata a trajetória do serviço social na política de educação e a memória profissional no contexto de Belo Horizonte. Capítulo 3 – Análise das Narrativas: memórias da atuação do serviço social na educação em Belo Horizonte, constitui o núcleo empírico e analítico da dissertação. Articula a análise documental do arcabouço normativo-legal e das diretrizes institucionais (como projetos de lei, Leis Municipais e Estaduais, Plano Municipal de Educação e documentos do Conjunto CFESS/CRESS) com o cotejamento crítico das narrativas orais coletadas. A análise é organizada em eixos temáticos que tratam do pioneirismo, da luta institucional, dos marcos políticos, das disputas interprofissionais no cotidiano escolar e do trabalho da memória e esquecimento. Capítulo 4 – Considerações finais: sintetiza os principais achados do estudo, apontando como a efetivação do Serviço Social na educação resulta da organização coletiva e da disputa ético-política contínua por uma escola pública, democrática, antirracista e socialmente referenciada, além de projetar contribuições do estudo para o campo da Memória Social e para a atuação profissional.

Espera-se que as vozes aqui reunidas, com suas dores, alegrias, frustrações e esperanças, possam ecoar para além dos muros acadêmicos, fortalecendo a luta por uma educação pública, democrática, antirracista, antissexista e socialmente referenciada. Afinal, como adverte Walter Benjamin (2020), a memória social deve atuar como contraponto às narrativas dominantes que celebram o progresso,

voltando seu olhar para a experiência dos "vencidos". É nesse gesto de escuta que se ancora, em última instância, o compromisso ético-político deste trabalho.

2 MEMÓRIA, EDUCAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL: BASES HISTÓRICAS E TEÓRICAS DA PESQUISA

2.1 A memória como território político

A memória, em sua complexidade, constitui um fenômeno social que ultrapassa a mera recordação de fatos passados, permitindo conhecer diferentes aspectos de uma sociedade, incluindo a trajetória histórica das profissões e dos sujeitos que as constroem. Memória é um território dinâmico, disputado e permanentemente reconstruído, no qual se confrontam narrativas, interesses e projetos políticos antagônicos. Compreendê-la como território político significa, portanto, reconhecer que o passado é mobilizado, selecionado, silenciado ou exaltado conforme as necessidades do presente e as projeções de futuro de grupos sociais específicos.

O passado se expressa de diferentes modos, nos arquivos escritos e orais, nas práticas institucionais, nas tradições, nos silêncios, nos gestos cotidianos e na memória dos sujeitos que recordam fatos vividos direta ou indiretamente, às vezes de forma minuciosa, às vezes de forma lacunar. As narrativas e a produção escrita sobre o passado, formas de manifestação privilegiadas deste, são sempre frutos de uma interpretação atravessada pelo presente. A memória, assim,

não se reduz à representação; ela é, simultaneamente, acúmulo e perda, arquivo e restos, lembrança e esquecimento. Sua única fixidez é a reconstrução permanente. O passado não está dado de uma vez por todas; ele é continuamente feito a partir das perguntas e necessidades do presente, o que torna a memória um campo aberto à disputa, à interpretação e à criação (GONDAR, 2019, p. 19).

Essa definição nos alerta para o caráter inacabado, movediço e relacional da memória. Ela não deve ser compreendida como um espelho que reflete o passado tal como foi, mas como um trabalho contínuo de seleção, organização e atribuição de sentido, no qual o que se lembra e o que se esquece são igualmente significativos.

Pensar o passado requer, necessariamente, perceber que este não pode ser analisado em sua pureza original, pois o seu acesso dá-se por meio do presente,

sempre de maneira mediata e indireta. No presente, constrói-se uma leitura do passado, não sua reconstituição integral e plena. Para compreender o passado num movimento que se manifesta no presente, Bergson (2006, p. 49) afirma que "em vão se buscaria seu vestígio em algo de atual e de já realizado, seria o mesmo que buscar a obscuridade na luz". Essa imagem é reveladora e indica que o passado não está ali, disponível, como um objeto que se pode contemplar; ele só emerge na medida em que é convocado pelas necessidades, angústias e esperanças do presente. Nesse sentido, o lembrar representa, muitas vezes, um processo de reconstruir memórias, ancorando as lembranças individuais na memória coletiva.

É nesse ponto que se torna indispensável recuperar as contribuições de Michael Pollak (1989), com as quais se busca superar o entendimento de que a memória seria apenas um fenômeno individual ou biológico. Ao analisar a construção social da memória, o sociólogo austríaco demonstra que lembrar não é um ato solitário, mas uma operação coletiva profundamente ligada aos processos de constituição de identidades e sentimentos de pertencimento.

Para o autor, a memória:

[...] é socialmente construída, formada e transformada nas lutas entre classes sociais, e por isso se torna um campo de disputa, sendo usada como instrumento de hegemonia ou de resistência. A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado, se integra em tentativas mais ou menos conscientes de definir e reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades, sejam eles partidos, sindicatos, igrejas, famílias, comunidades, categorias profissionais etc. O esquecimento aparece como um mecanismo necessário, mas também como um instrumento de dominação, sendo assim a memória coletiva é seletiva, ela guarda certas lembranças e silencia outras (POLLAK, 1989, p. 4-7).

De acordo com sua perspectiva, os indivíduos e grupos organizam e filtram suas lembranças a partir de batalhas pelo sentido do passado, nas quais o que se lembra e o que se cala respondem às necessidades de afirmação e às disputas de poder do presente. Isso implica considerar que a memória coletiva de uma categoria profissional ou comunidade não é homogênea, mas atravessada por tensões, seleção e resistências contra os apagamentos institucionais.

As referências a partir das quais os indivíduos modulam suas memórias são ancoradas tanto nas tradições quanto nas transformações culturais e societárias, evidenciando que a memória não é apenas preservação, mas também reinterpretação articulada às mudanças do contexto social. Em vista disso, a memória coletiva configura-se como um processo ativo de atribuição de sentido, por

meio do qual os grupos sociais ressignificam suas experiências e constroem, juntos, as bases de suas identidades e práticas.

Essa compreensão da memória como fenômeno social e coletivo tem implicações diretas para a pesquisa no campo do Serviço Social e, particularmente, para a investigação da atuação profissional no contexto educacional. Como afirma Martinelli (2019, p. 45), "a memória e a história são valiosas para romper com os silêncios da história oficial", para desafiar as ideologias dominantes, para alimentar as lutas por igualdade e para manter sempre vivo e renovado o diálogo através do exercício democrático da palavra. A memória, nessa perspectiva, não é um fim em si mesma, mas um instrumento de crítica e de transformação social.

Para Walter Benjamin (2020), a memória social

[...] deve servir como um contraponto às narrativas dominantes que celebram o progresso. Devemos prestar atenção aos 'vencedores' e aos 'perdedores' da história, reconhecendo a complexidade das experiências humanas. As memórias das minorias, dos oprimidos e dos esquecidos são essenciais para uma compreensão mais completa e justa do passado. Trata-se de valorizar essas experiências para criar uma narrativa mais inclusiva, que não se contente com a versão dos que venceram, mas que escute também os ecos daqueles que foram derrotados, silenciados ou marginalizados (BENJAMIN, 2020, p.45).

Ao fazer uma reflexão das memórias coletivas e individuais que moldam a compreensão do passado, Benjamin argumenta que as memórias das minorias, dos oprimidos e dos esquecidos são essenciais para uma compreensão mais completa e justa da história. Trata-se, portanto, de valorizar essas experiências para criar uma "história a contrapelo" que não se contente com a versão dos que venceram, mas que escute também os ecos daqueles que foram derrotados, silenciados ou marginalizados.

Ao adentrarmos o campo setorial da política de educação, observamos que a memória social também pode se manifestar por meio do silenciamento de narrativas de segmentos historicamente excluídos, como a população negra, os povos indígenas, as mulheres e as pessoas LGBTQIAPN+, entre outros grupos e movimentos de resistência. Essa marginalização se expressa de diversas formas, seja na ausência ou distorção de suas histórias e contribuições nos conteúdos escolares, na falta de representatividade no corpo docente e nos materiais didáticos, nas práticas pedagógicas que não reconhecem a diversidade cultural e identitária, ou nas barreiras estruturais que dificultam o ingresso, a permanência e o sucesso desses sujeitos nos espaços educacionais. O ambiente escolar, portanto, pode tanto

reproduzir essas exclusões históricas quanto se constituir como espaço de resistência, reconhecimento e revalorização de memórias silenciadas, contribuindo para a construção de uma educação mais justa, inclusiva e plural.

Tendo em vista a importância da valorização da trajetória histórica de luta e resistência dos sujeitos que enfrentaram processos de opressão e exclusão, é possível afirmar que a política educacional brasileira se constitui como um campo estratégico de construção, disputa e (re)significação da memória coletiva. Nesse espaço, observa-se a reprodução seletiva dos marcos históricos legitimados pelos grupos dominantes, os quais silenciam, invisibilizam ou subalternizam os saberes, as culturas e as experiências de luta dos povos historicamente marginalizados. No entanto, essas memórias insurgentes, ainda que frequentemente apagadas das narrativas oficiais, persistem como potentes expressões de resistência e reafirmação identitária, desafiando a hegemonia e reivindicando seu lugar na construção de uma educação verdadeiramente plural, e democrática. Pollak (1989) nos ajuda a entender como a memória na política de educação revela ser um espaço de disputa social no qual se tenciona constantemente o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido. A disputa pela memória é, assim, também uma disputa por poder e por pertencimento.

Para Nilma Lino Gomes (2017), a herança do passado escravista não pode ser omitida quando se trata das desigualdades educacionais no país, as quais estão associadas à manutenção de um sistema político e educacional pouco democrático que reforça as intensas desigualdades sociais. Nos últimos anos, observamos a ampliação do debate sobre políticas de ação afirmativa, no Estado ou no setor privado, que visam a presença de grupos racializados em esferas da vida social, com vistas à promoção da igualdade racial, buscando corrigir os efeitos presentes do racismo e concretizar o ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais e direitos. A seletividade ainda persistente do sistema educacional brasileiro justifica, portanto, a adoção de programas sociais e políticas de ação afirmativa.

Como relata Gomes (2017), a educação é um espaço fundamental na construção da memória, pois é por meio dela que se selecionam, transmitem e ressignificam as narrativas sobre o passado e o presente de uma sociedade. Em seus estudos, a pesquisadora defende uma educação que reconheça e valorize as diversas identidades étnico-raciais, considerando-as parte essencial da formação da

sociedade. Esse reconhecimento contribui para uma memória social mais plural e inclusiva. Assim, as políticas públicas no âmbito da educação devem considerar que a reparação histórica e o reconhecimento de memórias veladas são dimensões de transformação social. Por isso, projetos educativos e sociais baseados em memória, identidade e direitos humanos constituem formas de resistência e transformação social. No entanto, percebe-se que há interesses de manutenção e reprodução do sistema capitalista que se revelam a partir das memórias individuais e coletivas a serem reconstruídas, levando em conta a identidade, a cultura e o espaço sociocultural experienciado continuamente no contexto educacional.

Dessa forma, é possível compreender que a articulação entre memória, identidade e educação ultrapassa o campo das lembranças individuais, configurando-se como uma prática social e política. Ao mesmo tempo em que a memória denuncia as desigualdades e silenciamentos impostos historicamente, ela também se apresenta como potência para a construção de narrativas contra-hegemônicas no espaço educacional. Nesse sentido, os processos educativos tornam-se fundamentais para a reconstrução das memórias coletivas, reconhecendo-as como ferramentas de resistência e luta social.

Conforme aponta Gondar (2016), a Memória Social é produzida no entrecruzamento ou nos atravessamentos entre diferentes campos de saber:

Por isso, é possível traçar caminhos acerca desse campo de estudo, tratando-o enquanto um campo transdisciplinar, mas nunca esquecendo a dimensão ética e política. Entendendo, também, que a memória não se reduz à identidade, nem à representação, mas que os atores do presente podem transformar essa memória em uma dimensão sócio-histórica. Os novos objetos produzem deslocamentos nos jogos de saber e poder, desestabilizando as regras sobre as quais havia consenso e propondo novos discursos e novas práticas de pesquisa. Assim, a memória pode ser pensada como relação e, a partir de novas situações e novos encontros, o passado é tanto recordado como reinventado (GONDAR, 2016, p 19-39).

No âmbito desta pesquisa, que investiga a construção da memória social sobre a atuação de assistentes sociais no contexto escolar de Belo Horizonte, as contribuições aqui sistematizadas fornecem o arcabouço teórico fundamental para a análise. Compreender a memória como território político significa, então, reconhecer que as narrativas das assistentes sociais são expressões de um campo de forças no qual se confrontam diferentes projetos profissionais, diferentes compreensões sobre o papel da escola e diferentes visões de sociedade. A memória da atuação do Serviço Social na educação belo-horizontina é, portanto, uma memória disputada

entre o que a categoria quer lembrar e o que a instituição escolar preferiria esquecer; entre a narrativa oficial das políticas públicas e as experiências cotidianas de resistência e precarização; entre um passado de exclusões sociais que insiste em se repetir e um futuro de transformações que ainda está por ser construído.

É com esse aparato teórico que articula Pollak (1989), Benjamin (2020), Gondar (2016), Martins (2001) e Gomes (2017), que passamos, nos próximos subcapítulos, a analisar a política educacional brasileira pós-1990 e a trajetória específica do Serviço Social nesse campo, na capital mineira. Pois, como nos ensina Benjamin (2020), só é possível “escovar a história a contrapelo” se tivermos clareza sobre os instrumentos teóricos que nos permitem distinguir, nas camadas do passado, os fios de ouro das narrativas dominantes e os fios de prata das memórias subterrâneas que teimam em não se calar.

2.2 A política educacional brasileira pós-1990: neoliberalismo, privatização, avanço conservador e desafios para o Serviço Social na educação

Compreender o passado recente e o presente da política educacional brasileira é condição indispensável para problematizar a atuação do Serviço Social na educação, particularmente em contextos urbanos marcados pela histórica e profunda desigualdade social, como é o caso de Belo Horizonte (MG).

O período que se inicia a partir dos anos 1990 não representa apenas uma continuidade legislativa pós-Constituição de 1988, mas sim uma inflexão decisiva e contraditória na política social do país. Por um lado, consolida-se a hegemonia do ideário neoliberal, que reconfigura a natureza da educação ao subordiná-la à lógica de mercado, ao produtivismo e à privatização. Por outro, o avanço dessa agenda mobilizou constantes resistências de movimentos sociais, organizações sindicais, intelectuais críticos e profissionais do campo social na defesa intransigente da educação como direito humano e dever irrenunciável do Estado.

A análise das transformações contemporâneas da educação brasileira exige ancorar-se em referenciais teóricos que apreendam a totalidade social e a dinâmica da luta de classes. Com base nisso, este capítulo fundamenta-se nas formulações de Gaudêncio Frigotto (2003), Maria de Lourdes Ciavatta (2003), Luiz Antônio Cunha (1991, 2017), Carlos Roberto Jamil Cury (2011), Nilma Lino Gomes (2017), István Mészáros (2005) e Roberto Leher (2019). A partir das reflexões propostas por

esses autores, busca-se evidenciar como as contradições entre a retórica formal da cidadania e a efetiva mercantilização do ensino foram exacerbadas nos últimos anos por uma onda ultraconservadora de traços fascistas que instrumentaliza a instituição escolar. A realidade de Belo Horizonte, com suas especificidades de gestão municipal, disparidades territoriais e contradições urbanas, serve como pano de fundo concreto para a apreensão do fenômeno nacional.

Para desvelar o impacto do neoliberalismo no campo educacional, faz-se necessário realizar a sua problematização crítica. O neoliberalismo não deve ser reduzido a um mero conjunto de doutrinas econômicas voltadas ao livre mercado ou ao "enxugamento" do Estado. Trata-se, em termos marxianos e gramscianos, de um projeto político, cultural e ideológico de sociabilidade capitalista que busca reconfigurar a subjetividade humana, transformando a vida social e as instituições em espaços regulados pela lógica da concorrência, do individualismo e da rentabilidade.

Na década de 1990, alinhado às diretrizes do Consenso de Washington, o Brasil adotou reformas estruturais de abertura comercial, privatização e desregulamentação. Conforme destacam Frigotto e Ciavatta (2003), a política educacional foi submetida a uma "subordinação ativa e consentida à lógica do mercado". Os organismos multilaterais internacionalizados, com destaque para o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), passaram a ditar as diretrizes centrais da educação nos países periféricos.

A lógica da "Teoria do Capital Humano" foi revigorada, a educação deixou de ser concebida como um bem público e um direito universal e inalienável para ser reduzida a uma mercadoria, um "capital individual" que o trabalhador adquire para aumentar sua empregabilidade no mercado flexibilizado. Sob essa ótica, o fracasso e o desemprego deixam de ser compreendidos como contradições estruturais do modo de produção capitalista e passam a ser atribuídos à incapacidade individual de acumulação de competências.

No processo de reestruturação promovido pelo Estado a partir do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), emergiu o modelo do "Estado Avaliador" e gerencial. O Estado recua na garantia e na execução direta das políticas sociais universais, mas fortalece sua função de regulação, normatização e controle. Nesse

contexto, criaram-se e consolidaram-se sistemas de avaliação em larga escala, tais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990 e aprimorado ao longo da década, e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998. Posteriormente, já fora do período FHC, foi instituído o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007.

A problematização crítica desse modelo revela que a métrica quantitativa e o ranqueamento transformaram a gestão escolar em um campo de *benchmarking*, produtivismo e *accountability*, instituindo uma lógica meritocrática que culpabiliza docentes, gestores e estudantes pelo desempenho insuficiente ao ignorar, deliberadamente, determinantes socioeconômicas, precariedade infraestrutural e segregação territorial, realidades visíveis nas escolas públicas periféricas dos aglomerados e favelas de Belo Horizonte, como a Serra, o Morro do Papagaio e o Taquaril.

Nesse cenário, a mercantilização se desdobra em duas vias complementares, por um lado, a mercantilização direta, ou privatização em sentido estrito, opera mediante a transferência direta de recursos públicos para o setor privado lucrativo via isenções fiscais, bolsas de estudo, *vouchers* e programas de crédito estudantil, além do crescimento vertiginoso de conglomerados educacionais e do ensino superior privado pautado na financeirização; por outro lado, a mercantilização indireta, referente à privatização do próprio setor público, introduz a lógica empresarial no interior da escola pública, que passa a adotar a linguagem do mercado, como "eficiência", "gestão por metas" e "competências", enquanto contrata pacotes pedagógicos, assessorias privadas e fundações empresariais para balizar seu currículo e sua gestão.

Cunha (1991; 2017) ressalta que esse arranjo acentua a histórica dualidade estrutural da educação brasileira, que, de um lado, propicia-se uma formação sólida, crítica e omnilateral para a elite socioeconômica; e, de outro, oferece-se às classes trabalhadoras uma escolarização pragmática, fragmentada e voltada unicamente à adequação disciplinar ao mercado de trabalho precário.

A compreensão crítica do ciclo político inaugurado nos anos 1990 exige que se examine a transição para as gestões federais do Partido dos Trabalhadores (2003-2016). Esse período tem sido caracterizado, na literatura acadêmica, ora como "neodesenvolvimentista", ora como um arranjo de "conciliação de classes", na

medida em que combinou a manutenção do tripé macroeconômico – câmbio flutuante, metas de inflação e responsabilidade fiscal – com a ampliação de programas de transferência de renda e de enfrentamento à pobreza extrema.

No campo educacional, essa conjuntura produziu uma dinâmica atravessada por ambiguidades. De um lado, observou-se uma expansão significativa do acesso à educação básica e, sobretudo, ao ensino superior, impulsionada por políticas como o ProUni (2005), o REUNI (2007) e a Lei de Cotas (2012). Em contrapartida, manteve-se a centralidade da lógica gerencial e financeira na organização do sistema educacional, expressa na permanência de mecanismos de avaliação em larga escala, de metas de desempenho e de parcerias público-privadas. Essa combinação – expansão do acesso sem ruptura com o paradigma gerencial herdado dos anos 1990 – tem sido interpretada por parte da literatura como uma modalidade de "gerencialismo inclusivo" ou de "neoliberalismo de terceira via", expressões que, embora não consensuais, buscam captar a coexistência entre inclusão social e manutenção da racionalidade de mercado na gestão educacional.

Ainda nesse ciclo, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) evidenciaram a convivência de metas distributivas com instrumentos pragmáticos de regulação. O IDEB foi consolidado como o índice regulador definitivo do financiamento e da eficácia escolar, estimulando a concorrência entre unidades de ensino e atrelando transferências voluntárias de recursos ao alcance de métricas ajustadas. Esse modelo gerencial preparou o terreno para a posterior privatização da gestão e para a entrada ostensiva de fundações empresariais, como a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco e o Todos Pela Educação na formulação dos currículos e na formação docente.

A ruptura institucional de 2016 (o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff), consumada em 31 de agosto daquele ano, precipitou o esgotamento do arranjo conciliatório que caracteriza o ciclo político iniciado em 2003, abrindo passagem para a radicalização da agenda neoliberal em sua face mais coercitiva. A aprovação da Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, a Reforma do Ensino Médio, constitui o marco regulatório dessa nova fase.

A MP 746/2016 foi editada em setembro de 2016, poucas semanas após a

posse de Michel Temer, e estabeleceu uma reorganização profunda do ensino médio. A medida provisória determinou a ampliação progressiva da carga horária anual das atuais 800 horas para 1.000 horas, com meta posterior de 1.400 horas, e reestruturou o currículo dessa etapa de ensino. O texto foi aprovado pela Câmara dos Deputados em dezembro de 2016 e, após tramitação no Senado, foi convertido na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 .

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e instituiu uma nova organização curricular para o ensino médio, composta por dois blocos: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os itinerários formativos. Os itinerários formativos são definidos como o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas e núcleos de estudo que os estudantes podem escolher para aprofundar seus conhecimentos em uma ou mais áreas específicas. A lei estabeleceu cinco itinerários possíveis: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional. A carga horária destinada à BNCC ficou limitada a 1.800 horas do total, sendo o restante direcionado aos itinerários.

Sob a justificativa da "flexibilização curricular", da "atratividade" e da "autonomia do estudante", a reforma fragmentou o currículo da última etapa da educação básica. A crítica central reside no fato de que, ao criar itinerários formativos que permitem ao estudante optar por áreas específicas, a lei reduziu a centralidade das disciplinas do núcleo comum humanístico e científico. Disciplinas como Sociologia, Filosofia, História e Geografia deixaram de ser obrigatórias em todos os anos do ensino médio, passando a integrar a BNCC de forma que sua oferta não precisa necessariamente abranger os três anos dessa etapa.

A problematização teórica da Reforma do Ensino Médio desvela a acentuação brutal da dualidade escolar. Enquanto as redes privadas de elite mantiveram a oferta de currículos preparatórios integrais e a preparação rigorosa para o acesso ao ensino superior, as redes públicas periféricas, a exemplo das escolas estaduais e municipais de Belo Horizonte, viram-se impossibilitadas de ofertar a totalidade dos itinerários devido ao crônico desfinanciamento, à precariedade das instalações e à escassez de docentes.

Na prática, a reforma impôs aos jovens da classe trabalhadora itinerários

formativos de caráter puramente pragmático, voltados para o adestramento comportamental, o "empreendedorismo de si mesmo" e a certificação aligeirada para o mercado de trabalho "uberizado" e precário. Trata-se da consolidação da "pedagogia das competências" como dispositivo de apassivamento social, legitimando a precarização estrutural da vida através da culpabilização do próprio indivíduo por sua inserção incerta no mundo do trabalho.

Se até meados da década de 2010 o neoliberalismo educacional operou prioritariamente sob a retórica gerencial do empreendedorismo e da "qualidade total", a partir do golpe parlamentar de 2016 e da ascensão de governos de extrema-direita ao poder central (2018-2022), assistiu-se a uma metamorfose de caráter abertamente autoritário. O neoliberalismo associou-se organicamente a uma agenda neoconservadora, irracionalista e ultradireitista, adquirindo contornos alinhados ao neofascismo e a posições abertamente reacionárias.

O fenômeno do neofascismo contemporâneo, analiticamente caracterizado pelo autoritarismo estatal, repressão à pluralidade sociocultural, anticientificismo e exaltação de instituições coercitivas, encontrou, na crise estrutural do capital, terreno propício para infiltrar-se no tecido social e educacional. Como sinaliza Roberto Leher (2019), essa convergência entre o ultraliberalismo e o neoconservadorismo radical não é um fenômeno episódico, mas uma inflexão do próprio capital para conter as insubordinações sociais decorrentes da precarização do trabalho e do desmonte das políticas de bem-estar social.

A política educacional passou a sofrer um duplo e simultâneo ataque, com o estrangulamento financeiro e o desmonte material, cujo ápice deu-se com a promulgação da Emenda Constitucional nº 95/2016¹ (o "Teto de Gastos"), que congelou os investimentos públicos primários por vinte anos, inviabilizando a execução das metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e minando o avanço em direção ao financiamento de 10% do Produto Interno bruto (PIB) para a educação, cujos efeitos desse arrocho, em Belo Horizonte, se manifestaram na escassez de recursos para a manutenção de prédios escolares, na precarização de

¹ Conhecida como "Teto de Gastos" ou "Novo Regime Fiscal", instituiu limites individualizados para as despesas primárias da União por vinte exercícios financeiros (2017-2036), corrigidos apenas pela variação do IPCA. Na prática, congelou em termos reais os gastos primários federais, revogando os pisos constitucionais de vinculação para saúde e educação. Estimativas apontam que, até 2026, deixariam de ser investidos cerca de R\$ 139 bilhões na educação. Foi substituída em 2023 pelo novo arcabouço fiscal.

vínculos contratuais e no sucateamento das condições operacionais dos profissionais. Além disso, no âmbito da ofensiva ideológica e do ataque à liberdade de ensinar, orquestrou-se, paralelamente a essa espoliação orçamentária, um investimento sistemático contra a autonomia pedagógica, o pensamento crítico e a laicidade do ensino.

Nesse caldo de cultura autoritário e obscurantista, destacam-se dois projetos emblemáticos dessa pauta ultraconservadora na educação, o Movimento Escola Sem Partido e o processo de militarização das escolas públicas. Esse movimento decorre diretamente da crise estrutural do capital e da sociedade, que gerou uma simbiose entre as diretrizes neoliberais e forças de matriz neofascista. Essa aliança desdobra-se, simultaneamente, em um estrangulamento material decorrente do desfinanciamento do Plano Nacional de Educação, do sucateamento da escola pública e das parcerias com o setor privado, e em uma ostensiva ofensiva ideológica, traduzida no ataque à rotulada “ideologia de gênero”, no incentivo à perseguição a educadores e no avanço do modelo cívico-militar, impondo desafios críticos para o Serviço Social na defesa do seu projeto ético-político, no combate ao racismo e ao autoritarismo, e na busca por uma atuação intersetorial pautada na garantia de direitos.

No âmbito dessa ofensiva ideológica, o fenômeno denominado Movimento Escola Sem Partido articulou-se como uma das iniciativas mais ostensivas de censura, criminalização da docência e controle do trabalho pedagógico no Brasil do século XXI. Sob a falsa bandeira da “neutralidade ideológica”, da “proteção contra a doutrinação” e da “defesa da família”, o movimento propagou o pânico moral ao perseguir professores, a censurar temas estruturantes do debate humano e social. A problematização crítica desse movimento revela sua natureza profundamente autocrática, manifestada, em primeiro lugar, como um atentado à laicidade e à pluralidade, na medida em que, ao atacar as discussões sobre igualdade de gênero, diversidade sexual, direitos humanos e relações étnico-raciais, tentou silenciar as demandas históricas dos movimentos feministas, LGBTQIA+ e negros no espaço escolar.

Em segundo lugar, promoveu a desautorização do saber científico e filosófico ao negar a autonomia docente e pretender transformar a escola em uma mera extensão dos dogmas e preconceitos individuais de cada família. Por fim, operou

mediante mecanismos de ingerência e vigilância ostensiva e reeditou métodos coercitivos análogos aos de regimes ditatoriais, semeando um clima de intimidação, assédio moral e cerceamento pedagógico no cotidiano escolar.

Conforme analisa Carlos Roberto Jamil Cury (2005), o livre exercício da docência e o pluralismo de ideias constituem salvaguardas constitucionais do Estado Democrático de Direito, de modo que o sufocamento da liberdade de ensinar impede a construção da consciência crítica e reduz a educação à reprodução acrítica das desigualdades vigentes.

Paralelamente, outra vertente da penetração de expedientes autoritários na política educacional materializou-se no Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares e nas iniciativas estaduais e municipais de transferência da gestão de estabelecimentos públicos para a Polícia Militar ou Corpos de Bombeiros, atuando precipuamente na contenção da pobreza e no adestramento disciplinar. Longe de representar uma solução para a violência ou um modelo de excelência acadêmica, a militarização das escolas públicas deve ser apreendida criticamente a partir de suas determinações de classe. Ela promove a segregação e a contenção social da juventude periférica, incidindo preferencialmente sobre unidades situadas em territórios de alta vulnerabilidade social, nos quais o Estado, incapaz e desinteressado em garantir investimentos estruturais em infraestrutura, bibliotecas, laboratórios e salários dignos, substitui a política social e o projeto pedagógico pela presença ostensiva de agentes da segurança pública. Além disso, impõe a padronização e a supressão da diversidade mediante o enquadramento estético, a rigidez militar, o controle sobre os corpos e a exigência de obediência cega, violando direitos fundamentais assegurados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Trata-se, ainda, de uma gestão profundamente antidemocrática, na qual a hierarquia militar anula o princípio da gestão democrática da escola pública estabelecido no Artigo 206 da Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), suprimindo o diálogo, desarticulando os grêmios estudantis e invalidando a participação dos conselhos escolares. Em suma, a militarização representa a vitória da lógica punitiva e da gestão militarizada da pobreza, em que o estudante periférico deixa de ser visto como um sujeito de direitos em desenvolvimento para ser tratado como uma ameaça em potencial que necessita de enquadramento disciplinar e adestramento moral.

Mesmo diante do avanço avassalador das forças neoliberais e conservadoras, a escola pública permanece como um território em disputa, uma arena contraditória travada pela luta de classes. Dentre as múltiplas formas de resistência que desafiam tanto o gerencialismo mercantil quanto a ofensiva ideológica conservadora, destaca-se a atuação dos movimentos sociais organizados.

Nilma Lino Gomes (2017) elabora a categoria "Movimento Negro Educador" para apreender a capacidade reflexiva, emancipatória e política do movimento negro brasileiro. Em vez de mero espectador das políticas educacionais, o movimento negro constituiu-se como um sujeito coletivo epistemológico e pedagógico, capaz de interpelar profundamente a estrutura eurocêntrica, patriarcal e elitista da escola tradicional.

O movimento negro educador desvela que o racismo estrutural e institucional é uma das vigas mestras que sustentam a desigualdade educacional no Brasil. A conquista histórica das Leis nº 10.639/2003 (que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira) e nº 11.645/2008 (que alteraram a LDBEN para tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena) resulta dessa intensa mobilização.

Gomes (2017) ressalta que essas legislações não são meros adendos curriculares, mas exigem uma transformação ética, estética e política radical da instituição escolar. De acordo com o autor,

[o] movimento negro educador atua na construção de uma pedagogia antirracista que não se restringe ao espaço escolar, mas que o interpela profundamente. Seus saberes, forjados na luta contra o racismo, na valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana, e na denúncia das estruturas discriminatórias da sociedade, constituem uma verdadeira "educação para a libertação" [...]. Essa ação educativa extrapola a lógica mercantil e tecnicista imposta pelo neoliberalismo, pois coloca no centro a formação humana integral e a justiça social (GOMES, 2017, p. 157).

Na cidade de Belo Horizonte, a atuação do Movimento Negro Educador manifesta-se no tensionamento contínuo das políticas educacionais locais. Através da articulação de coletivos periféricos, fóruns de educação antirracista, do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Ações Afirmativas (NEPRA/UFMG) e da pressão sobre a Secretaria Municipal de Educação (SMED/BH), exige-se a superação do racismo recreativo e institucional, a garantia de literatura afrocentrada e a formação continuada para os profissionais da educação.

Em um plano de crítica radical à lógica do capital, a contribuição

teórico-filosófica de István Mészáros (2005) oferece os fundamentos para pensar a superação da ordem existente. Para Mészáros, a educação sob a égide do capital cumpre a função de internalizar nos sujeitos a aceitação da ordem de dominação, promovendo a alienação e moldando os indivíduos às necessidades do mercado de trabalho.

Portanto, reformas superficiais no sistema escolar não são suficientes para emancipar o ser humano, pois o capital colonizou outros espaços educativos da vida social, como a mídia, o consumo e as próprias relações de trabalho. Diante dessa totalidade, faz-se necessária uma "educação para além do capital", que se fundamenta, em primeiro lugar, na superação da divisão social do trabalho por meio do rompimento da separação entre o trabalho manual e o intelectual, bem como entre a dimensão teórica e a prática.

Em segundo lugar, requer a consolidação de uma formação omnilateral, capaz de substituir o mero treinamento voltado à empregabilidade por um desenvolvimento humano integral que abranja as dimensões científica, artística, tecnológica, cultural e política dos sujeitos. Por fim, essa perspectiva exige uma articulação orgânica com a transformação societária, tendo em vista que a reconstrução da instituição escolar só adquire sentido emancipatório pleno se estiver vinculada às lutas pelo fim da exploração capitalista e pela construção de uma nova sociabilidade humana.

De acordo com o autor,

[...] a educação formal, no sistema capitalista, não pode, por si mesma, promover as transformações necessárias à superação da ordem social vigente. Isso porque a própria estrutura da sociedade de classes internaliza nas instituições educacionais a lógica da reprodução: a divisão entre trabalho manual e intelectual, a hierarquização dos saberes, a preparação seletiva para o mercado de trabalho. Para romper com esse círculo vicioso, é preciso articular a educação a uma mudança radical do conjunto das relações sociais (MÉSZÁROS, 2005, p. 45).

Diante desse complexo e adverso cenário, caracterizado pela hegemonia neoliberal, pelo estrangulamento orçamentário, pelas ofensivas neoconservadoras (Escola Sem Partido e Militarização) e pelas persistentes desigualdades raciais e de classe, quais são os desafios e horizontes para a atuação do assistente social no espaço escolar, especialmente no município de Belo Horizonte?

A regulamentação da Lei Federal nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica, representa uma conquista histórica. No entanto, a inserção

profissional não ocorre em um terreno neutro; ocorre no epicentro das contradições aqui analisadas.

Tendo isso em vista, o que a análise da política educacional brasileira pós-1990 nos revela sobre o presente e o futuro do Serviço Social na educação, particularmente em Belo Horizonte? Para responder a esse questionamento, três implicações centrais merecem destaque.

Primeira, a contradição estrutural entre o discurso da educação como direito e sua efetiva subordinação ao mercado exige do assistente social uma atuação que não se limite ao atendimento de demandas emergenciais (como problemas de frequência escolar, evasão e violência), mas que também atue no âmbito da garantia de direitos, da articulação intersetorial e da defesa do financiamento público. O assistente social na escola não é um mero “resolvedor de problemas individuais”; ele é um profissional que lê as expressões da questão social no território e propõe ações coletivas, orientadas por um projeto ético-político comprometido com a emancipação humana.

Segunda, a persistência das desigualdades raciais e regionais no acesso e na permanência escolar desafia o Serviço Social a incorporar a perspectiva interseccional (raça, classe, gênero, território) em sua prática. Em Belo Horizonte, os indicadores educacionais mostram que estudantes negros, moradores de aglomerados e periferias têm maiores taxas de defasagem idade-série, evasão e baixo desempenho. Combater o racismo institucional na escola, promover a educação antirracista e apoiar a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 são tarefas que devem integrar o cotidiano do assistente social, seja por meio de formações, seja por meio de articulação com a rede socioassistencial.

Terceira, a precarização das condições de trabalho dos profissionais da educação, incluindo os assistentes sociais, e o desfinanciamento das políticas públicas impõem limites objetivos à atuação profissional. No entanto, como argumenta Frigotto (2003), é precisamente nesses espaços contraditórios que a luta pela educação como direito social se trava. O Serviço Social na educação em Belo Horizonte pode e deve participar dos fóruns de defesa da educação pública, dialogar com sindicatos, conselhos de direitos e movimentos sociais, e produzir pesquisas e diagnósticos que evidenciem os impactos do desfinanciamento e do racismo sobre a vida dos estudantes.

Este subcapítulo buscou demonstrar que a política educacional brasileira pós-1990 é marcada por contradições profundas entre a lógica neoliberal-mercantil e as lutas pela democratização. As contribuições de Frigotto, Ciavatta, Cunha, Cury, Gomes, Mészáros e Roberto Leher permitem compreender tanto os mecanismos de ajuste e subordinação ao capital quanto as resistências e as alternativas construídas por movimentos sociais e educadores críticos.

Para o Serviço Social na educação, especialmente na realidade de Belo Horizonte, essa análise histórica não é um exercício acadêmico abstrato. Ela fornece as bases para uma intervenção profissional crítica, que identifica as determinações estruturais das desigualdades educacionais, articula ações no âmbito da garantia de direitos e da intersectorialidade e participa ativamente das lutas por uma educação pública, laica, democrática, antirracista e socialmente referenciada. Compreender o passado é, pois, condição para a construção de novas possibilidades, entre as quais se destaca a educação “para além do capital”.

2.3 Serviço social, política de educação e memória profissional

A trajetória do Serviço Social na política de educação em Belo Horizonte é reveladora das contradições que marcam a profissão na sociedade capitalista. É uma profissão inserida em uma sociedade que responde às requisições do capital por controle social e ajustamento da classe trabalhadora, mas que também carrega em seu interior um projeto ético-político comprometido com a emancipação humana e a universalização dos direitos. Compreender esta história, suas tensões e seus horizontes, é condição fundamental para que os assistentes sociais que atuam na educação possam intervir criticamente na realidade, superando a mera gestão de riscos e vulnerabilidades e assumindo um papel ativo na luta por uma educação pública, democrática, inclusiva e de qualidade.

Este subcapítulo, que antecede a análise das narrativas orais dos profissionais que construíram e constroem o Serviço Social na educação belo-horizontina, propõe uma reflexão organizada no passado, como memória profissional que precisa ser revisitado; o presente, como cenário de disputas e desafios concretos; e o futuro, como horizonte de lutas e possibilidades. Inspirado na dialética materialista-histórica, parte-se do pressuposto de que só é possível

transformar a realidade conhecendo suas determinações históricas e projetando coletivamente as mediações necessárias à superação da ordem social vigente.

A memória profissional não é um exercício nostálgico ou meramente factual. Como nos ensinam Martinelli, Monteiro e outros (2019, p. 45), “a memória profissional não é um depósito do passado, mas uma construção ativa que seleciona, organiza e significa as experiências vividas, orientando as lutas presentes e os projetos futuros da categoria”. Nesta perspectiva, compreender as origens do Serviço Social na educação de Belo Horizonte é fundamental para desnaturalizar a inserção profissional e identificar as continuidades e rupturas que marcam esta trajetória.

Conforme documentado por Piana (2009), o Serviço Social no Brasil surgiu na década de 1930 com forte influência da doutrina social da Igreja Católica e, posteriormente, do paradigma funcionalista norte-americano. A primeira assistente social a atuar na educação básica de Belo Horizonte, Maria Luiza Pedrosa Botelho, foi uma figura central na organização política da categoria, tendo sido a primeira diretora do Conselho Regional de Assistentes Sociais da 6ª Região (atual CRESS-MG), fundado em 1963. Sua atuação pioneira, que remonta às décadas de 1950 e 1960, inscreve-se em um momento histórico no qual o Serviço Social brasileiro vivia ainda sob forte influência da doutrina social da Igreja Católica e das abordagens de ajustamento social. Conforme analisa Almeida (2007, p.6), a inserção do assistente social na educação, neste período, estava “marcadamente voltada para o exercício do controle social sobre a família proletária e em relação aos processos de socialização e educação da classe trabalhadora”.

Essa configuração histórica expressa o que a literatura crítica denomina de pedagogia da ajuda, perfil pedagógico que, segundo Abreu (2002), caracterizou o Serviço Social desde sua institucionalização nos anos 1930 até a década de 1950. A pedagogia da ajuda estava ligada a uma visão psicológica da questão social, exercendo um caráter moralizador que naturalizava as desigualdades sociais e formava identidades subalternas marcadas pela passividade e acomodação. Como desdobramento dessa matriz, emergiu, posteriormente, a pedagogia da participação, que, sob a influência da ideologia desenvolvimentista modernizadora, buscava justificar o desemprego e culpabilizar os trabalhadores pelo avanço do capitalismo industrial.

Essas perspectivas pedagógicas conservadoras não desapareceram; elas se metamorfosearam e se reatualizaram sob novas roupagens, constituindo o que Andrade (2024) identifica como instrumentalização conservadora da dimensão educativa, um mecanismo político-ideológico que pode contribuir tanto para a subalternidade quanto para a emancipação, a depender da direção social adotada.

Outro registro emblemático é a atuação no Instituto Santa Inês, fundado em 1947, que já contava com uma equipe interdisciplinar composta por fonoaudiólogo, psicólogo, pedagogo e assistente social, voltada ao atendimento de surdos e pessoas com deficiência auditiva. Esta experiência, pioneira no campo da educação especial, antecipa em décadas o debate sobre inclusão escolar que só ganharia força no Brasil a partir dos anos 1990 com a adesão à Declaração de Salamanca (1994). No entanto, é preciso analisar criticamente este passado, a "educação especial" então praticada estava ainda fortemente ancorada no paradigma da integração, no qual cabia à pessoa com deficiência adaptar-se ao ambiente escolar, e não à escola transformar-se para acolher a diversidade. Como aponta Mantoan (2003, p. 16) , "a inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração", prevendo "a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática".

O passado do Serviço Social também nos lega uma lição amarga, que precisa ser enfrentada, a naturalização da pobreza como destino inevitável e a consequente culpabilização das famílias pelo "fracasso escolar" de seus filhos. Esta perspectiva, que Iamamoto (2004, p. 38) critica ao afirmar que a questão social não foi sempre apropriada de forma crítica pelo Serviço Social, encontra raízes na formação social brasileira marcada pelo colonialismo e pela escravidão. Césaire (2020, p. 14) nos ajuda a compreender este fenômeno ao afirmar que a colonização estabelece um "trabalho de negação do outro", naturalizando hierarquias e justificando a exclusão. Nesse sentido, a pobreza não é vista como produto de relações sociais desiguais e de um projeto político-econômico excludente, mas como uma característica intrínseca a determinados grupos, o que transfere para os indivíduos e suas famílias o ônus por sua condição, isentando o Estado e a sociedade de suas responsabilidades estruturais.

É exatamente contra essa lógica que Aldaíza Sposati (2013) nos convoca a um posicionamento radicalmente diverso. Para a autora, a pobreza não pode ser

tratada como uma “coisa” ou um atributo estático dos sujeitos, mas sim como uma privação de direitos, ou seja, como o resultado de um padrão de desenvolvimento que produz e reproduz a desigualdade. Sposati insiste na necessidade de superar as abordagens focalistas e assistencialistas que, ao invés de romperem com a naturalização da pobreza, acabam por reforçá-la, na medida em que tratam seus efeitos sem confrontar suas causas.

Além disso, ao problematizar o “fracasso escolar” sob esta ótica, a autora nos alerta que culpar a família pobre pelo desempenho dos filhos é, antes de tudo, um mecanismo de ocultamento da violência estrutural que nega a essas crianças e jovens o acesso a uma educação de qualidade, a equipamentos culturais, a condições dignas de moradia e de saúde. Portanto, a reflexão de Sposati soma-se à crítica de Yamamoto e Césaire para nos lembrar que a práxis profissional deve desvelar os mecanismos de produção da desigualdade, afirmando a pobreza como uma violação de direitos que exige respostas universais, públicas e emancipatórias, e não como um fardo a ser suportado passivamente pelas famílias.

Contudo, o passado não é monolítico. As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas por intensas lutas sociais que também impactaram o Serviço Social e sua inserção na educação. O movimento de reconceitualização da profissão que, no Brasil, assumiu sua direção crítica na virada dos anos 1980 para 1990, trouxe novos ares para a atuação dos assistentes sociais. As correntes críticas acentuaram a dimensão político-intelectual da ação profissional, instituindo sua vinculação com os valores democráticos. Ao invés da neutralidade, surgiu uma visão que caracterizava o usuário como personagem ativa, cujos interesses deveriam ser fortalecidos e vocalizados no decurso da intervenção social. A partir daí, ainda que lentamente, começa a se construir uma prática profissional comprometida com a leitura crítica da realidade, com a defesa dos direitos sociais e com a articulação às lutas dos trabalhadores da educação e das comunidades escolares.

É nesse esteio de renovação ético-política que as reflexões de Aldaíza Sposati se tornam fundamentais para ressignificar a atuação do Serviço Social no campo educacional. Para a autora, a efetivação dos direitos sociais não pode prescindir de uma profunda crítica às lógicas gerenciais e focalistas que, sob o pretexto da eficiência, fragmentam e precarizam as políticas públicas, transferindo para os sujeitos a responsabilidade por sua própria vulnerabilidade. Sposati (2013)

nos convoca a compreender a educação como um território privilegiado de materialização da cidadania, onde a presença do assistente social deve extrapolar o atendimento de demandas emergenciais ou a "gestão da pobreza".

Ao contrário, a autora nos ajuda a entender que a prática profissional na escola deve operar como uma trincheira de desnaturalização das desigualdades, problematizando os fluxos escolares, as taxas de evasão e o chamado "fracasso" não como dados técnicos ou problemas individuais, mas como expressões da questão social que clamam por respostas intersetoriais e pela ampliação do acesso a bens e serviços que garantam o pleno desenvolvimento dos estudantes. Desse modo, a perspectiva da autora dialoga com o projeto ético-político do Serviço Social em que a educação é um direito inegociável e que a atuação crítica do assistente social deve estar voltada para a construção de mediações que fortaleçam os sujeitos como protagonistas de suas histórias, rompendo com a herança colonial que ainda insiste em naturalizar a exclusão como destino.

A contribuição de Marcelo Braz para o debate sobre o projeto ético-político do Serviço Social é fundamental para compreendermos as tensões que atravessam a dimensão educativa na contemporaneidade. Em sua análise, Braz (2002, p. 7) adverte que “ao atuarmos no movimento contraditório das classes, acabamos por imprimir uma direção social às nossas ações profissionais que favorecem a um ou a outro projeto societário”. Essa constatação é decisiva para pensar a atuação do assistente social na educação: não há neutralidade possível. Cada intervenção profissional, cada encaminhamento, cada mediação pedagógica carrega consigo uma direção social que pode reforçar a ordem vigente ou apontar para sua superação.

Braz e Teixeira (2009) sistematizam os elementos constitutivos do projeto ético-político, dividindo-os em três dimensões que dão materialidade ao projeto profissional: a dimensão teórica, envolvendo a produção do conhecimento de tradição marxista; a dimensão jurídico-política, que se configura no âmbito dos construtos legais da profissão (a Lei de Regulamentação, o Código de Ética e as legislações sociais); e a dimensão político-organizativa, que se renova ao longo dos anos 1980 e 1990 com a ABEPSS, o conjunto CFESS/CRESS e o movimento estudantil. Essas três dimensões não operam de forma isolada; elas se articulam e

se tensionam mutuamente, e é na articulação entre elas que se pode medir a efetivação, ou o esvaziamento, do projeto ético-político no cotidiano profissional.

O alerta central de Braz reside na identificação de um processo que ele denomina neoconservadorismo profissional. Segundo o autor, o avanço das políticas neoliberais, com sua flexibilização do trabalho e regressão dos direitos sociais, repercute no seio da categoria profissional “sob a forma do neoconservadorismo profissional” (BRAZ, 2007, p. 9). Esse neoconservadorismo não se expressa apenas como um retorno explícito às práticas tradicionais, mas como uma reatualização sutil do conservadorismo, que recupera os componentes da herança conservadora da profissão ao conceder destaque às dimensões da subjetividade e atender às requisições psicologistas. Na educação, esse fenômeno se manifesta na assimilação acrítica de categorias como “risco” e “vulnerabilidade”, que, despidas de seu caráter histórico-estrutural, passam a orientar práticas de controle e ajustamento em vez de impulsionar transformações.

Em sua obra “A Hegemonia em Xeque” (2007), Braz analisa como o projeto ético-político, embora tenha conquistado hegemonia no Serviço Social brasileiro, tem essa hegemonia permanentemente tensionada e ameaçada. A hegemonia, na perspectiva gramsciana adotada pelo autor, não significa maioria numérica, mas a capacidade de uma direção social de difundir suas ideias e princípios no âmbito da sociedade e da luta de classes. No contexto educacional, essa disputa pela hegemonia se materializa na tensão entre uma atuação profissional orientada pela dimensão educativa crítica e emancipatória e uma atuação capturada pela racionalidade gerencial e fiscalista, que reduz o profissional a um prestador de serviço descartável.

A análise de Braz (2022, p. 130) sobre o contexto brasileiro contemporâneo reforça essa perspectiva ao demonstrar que a ascensão de um conservadorismo reacionário e de uma agenda econômica ultraliberal, a partir de 2019, “não é um acidente de percurso”, mas resultado de um contexto histórico mais amplo. O Serviço Social deve, portanto, entender o presente a partir dessas bases históricas para efetuar uma análise crítica e construtiva. A dimensão educativa do Serviço Social na educação não escapa a essa determinação, ela opera em um terreno minado por forças que buscam desarticular os fundamentos marxistas da profissão e substituí-los por abordagens técnicas despolitizadas.

Braz nos convoca a pensar nossas possibilidades político-profissionais "sem ilusões com a democracia liberal" e diante de "enormes desafios a serem enfrentados por toda a classe trabalhadora". Essa convocação é particularmente pertinente para os assistentes sociais na educação, que enfrentam cotidianamente a contradição entre o mandato institucional e o projeto ético-político. Como argumenta Iamamoto (2010, p. 4), "a chamada teoria do risco é o anverso da teoria da crise do capital", e sua função ideológica é ocultar que a pobreza e a desigualdade são produtos estruturais do modo de produção capitalista. Nesse sentido, o neoconservadorismo profissional opera como uma mediação que favorece a assimilação acrítica dessas categorias, enfraquecendo a potência crítica da dimensão educativa.

Ao longo deste capítulo, reafirmamos a centralidade do projeto ético-político do Serviço Social como horizonte de direção social da profissão. Contudo, a defesa desse projeto não pode converter-se em uma adesão acrítica, em uma idealização que o transforme em um dogma imune à análise da realidade.

Como alerta José Paulo Netto,

não se espera uma defesa romântica do Projeto e até mesmo a falsa ideia de sua infalibilidade como se fosse algo pronto, finalizado e formatado". Essa advertência é fundamental para que não se perca de vista a dimensão histórica e contraditória do projeto (NETTO, 2016, p. 68-69).

O que se denomina aqui de romantização do projeto ético-político manifesta-se de diferentes formas. Uma delas é a conversão do projeto em uma pauta de orientações do dever-ser, como assinala Guerra:

uma espécie de marxismo idealista permeia a profissão, e o projeto ético-político passa a ser uma pauta de orientações do dever-ser. Impõe uma visão possibilista diante dos avanços neoliberais, sob o argumento do que 'fazemos o que é possível' (GUERRA, 2016, p. 92).

Nessa dinâmica, o projeto perde sua potência de análise concreta e se transforma em um conjunto de princípios abstratos que, paradoxalmente, podem justificar a acomodação às condições existentes. O "fazemos o que é possível" torna-se uma mediação que enfraquece a crítica e legitima a resignação.

Outra forma de romantização é o anticapitalismo romântico, que, segundo Netto, pode conduzir "à ilusão de um projeto anticapitalista com viés utópico". Esse viés, ao enfatizar valores da solidariedade e uma repulsa abstrata ao capitalismo, sem vinculação com a crítica da sociabilidade e com o movimento histórico concreto, tende a produzir uma defesa emocional do projeto que não se sustenta na análise

rigorosa das determinações sociais. O resultado é um projeto que, na aparência, é radicalmente crítico, mas que, na prática, não consegue incidir sobre as contradições que se apresentam no cotidiano profissional.

Como adverte o autor,

somente uma perspectiva teórico-crítica que permita apreender o movimento histórico que se contém nas transformações societárias em curso e a negatividade que ele comporta, perspectiva vinculada a um projeto social anticapitalista sem vincos utópico-românticos, pode assegurar que os componentes sociocêntricos e emancipadores que a cultura profissional recentemente abrigou sejam potenciados e atualizados (NETTO, 1996, p. 127-128).

A romantização também se expressa na hipervalorização dos direitos como um fim em si mesmo. Como observam algumas análises críticas, há uma tendência a uma "verdadeira apologia aos direitos, constituindo-se em verdadeiros jargões profissionais". Quando os direitos são tomados como um horizonte absoluto, sem a devida mediação com a luta pela transformação estrutural, o projeto ético-político corre o risco de reduzir-se à defesa de um "possibilismo" que não confronta as raízes da desigualdade. A luta por direitos, embora fundamental, não pode substituir a perspectiva de superação da ordem social que produz a negação desses mesmos direitos.

Essa idealização do projeto também pode levar a uma cegueira diante do neoconservadorismo profissional. Marcelo Braz (2002) demonstra que o avanço neoliberal repercute no seio da categoria "sob a forma do neoconservadorismo profissional", atualizando, mais uma vez, componentes da herança conservadora por meio da ênfase na subjetividade e no psicologismo. Se a categoria imagina que o projeto ético-político, por si só, garante a direção crítica da profissão, ela se torna incapaz de perceber como práticas conservadoras se infiltram no cotidiano sob a aparência de "técnicas" ou "cuidado". A romantização do projeto, nesse sentido, opera como um véu que impede a autocrítica e a identificação dos processos de alienação que atravessam o próprio trabalho profissional.

Diante deste cenário, é preciso que a categoria profissional assuma uma postura de autocrítica radical, reconhecendo que o projeto ético-político, embora seja a conquista mais avançada do Serviço Social brasileiro, não está imune aos riscos da idealização, do dogmatismo e da alienação. Como argumenta Braz (2022), é preciso pensar nossas possibilidades político-profissionais "sem ilusões com a democracia liberal" e diante de "enormes desafios a serem enfrentados por toda a

classe trabalhadora”. Essa lucidez exige que o projeto seja permanentemente confrontado com a realidade, com as contradições do cotidiano e com as transformações societárias em curso.

Repensar criticamente o projeto ético-político não é traí-lo; é fortalecê-lo. É reconhecer que sua vitalidade depende de sua capacidade de se renovar, de se adequar às novas requisições sem perder sua direção social emancipatória. Em suma, é recusar tanto o pragmatismo resignado quanto o romantismo estéril, afirmando um projeto que seja, ao mesmo tempo, radical em seus princípios e realista em suas mediações. Como nos lembra Netto, o projeto é uma "obra aberta", que precisa ser constantemente reconstruída à luz da história. E é essa reconstrução crítica, coletiva e comprometida que convocamos para assumir a categoria.

Se a reconstrução crítica do projeto ético-político exige abertura à história e às novas demandas, é na memória das lutas concretas da categoria que encontramos os alicerces para essa renovação. Afinal, não se reconstrói no vazio, parte-se das experiências acumuladas, das resistências tecidas e das conquistas institucionais que materializam, no cotidiano profissional, os princípios que defendemos. Visitar essa memória é um exercício político fundamental, como destacam Carvalho, Santos e Cardoso (2025, p. ?) ao analisarem a trajetória da Comissão de Educação e Serviço Social do CRESS-MG. Os autores ressaltam que “a sistematização dessa memória pode fortalecer estratégias para superar essas barreiras, destacando-se a luta por regulamentação, a formação continuada e a construção de legitimidade profissional nesse espaço”. A criação da Comissão de Educação do CRESS-MG, em 2011, representou um marco na organização da categoria em Minas Gerais, sendo o primeiro estado brasileiro a criar uma comissão específica para tratar da temática do Serviço Social na educação.

No texto de Carvalho, Santos e Cardoso (2025) evidencia que o debate sobre a inserção do Serviço Social na educação básica ganhou nova dimensão e significado nos anos 2000, tornando-se pauta estratégica no âmbito do conjunto CFESS/CRESS. Conforme registra o documento do CFESS (2001):

O presente documento tem como finalidade contribuir com o processo de discussão sobre a presença do serviço social na educação, que vem ocorrendo desde a década de noventa, a exemplo das contribuições de Backhaus (1992), Camardelo (1994), Almeida (2000) e dos significativos relatos de experiências registrados no campo da educação, quando da

realização do 8º e do 9º Congresso Brasileiro de Assistentes sociais (CBAS) realizados em 1995 (Salvador) e 1998 (Goiânia) (CFESS, 2001, p. 25).

O 30º Encontro Nacional CFESS-CRESS, realizado em 2001 em Belo Horizonte, aprovou resoluções fundamentais, como a elaboração de um documento orientador sobre Serviço Social e Educação e a convocação dos profissionais atuantes na área para ampliar o debate nas regionais. O documento "Subsídios para o debate sobre serviço social na educação", publicado em junho de 2011, tornou-se referência nacional para o debate profissional na área.

Os autores também ressaltam a importância do texto de Almeida (2000), publicado pela Revista Inscrita do CFESS, como um marco fundamental no debate sobre a relação entre o Serviço Social e as políticas de educação. Almeida (2000) sustenta que:

A relação teórico-prática no campo educacional pelo Serviço Social ocorreu com o reconhecimento da atuação do assistente social por meio da dimensão educativa de seu trabalho. Durante muitos anos a associação entre Serviço Social e Educação esteve, quase que de forma automática, relacionada ou ao campo da formação profissional ou à dimensão educativa do trabalho dos assistentes sociais (ALMEIDA, 2000, p. 19-20).

O autor defende que o campo educacional transcendeu sua condição de espaço secundário e complementar para o Serviço Social, tornando-se um campo estratégico de intervenção, decorrente tanto da redefinição das políticas estatais no contexto da globalização quanto da ampliação temática da educação escolarizada. O presente inscreve-se em um contexto de crise estrutural do capital, de avanço do neoliberalismo e de contrarreformas do Estado, que impactam profundamente a política de educação e o trabalho do assistente social neste campo. Como alertam Behring e Boschetti (2011),

[a] questão social é compreendida como fruto das desigualdades geradas pelo desenvolvimento do capitalismo, expressando-se nas múltiplas formas de negação de direitos e de acesso desigual aos bens e direitos sociais. Para as autoras, ela não é uma "anomalia", mas sim uma expressão inerente ao modo de produção capitalista e de suas contradições estruturais. Ademais, as pesquisadoras assinalam, ainda, que as sequelas da "questão social", ao transformarem-se em objeto de uma intervenção contínua e sistemática do Estado, por meio das políticas sociais, possibilitou ao Serviço Social sua construção como uma profissão e a constituição de seus profissionais como trabalhadores/as assalariados/as (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 156-157).

Ao se transformarem em objeto de intervenção do Estado por meio das políticas sociais, os assistentes sociais se deparam no centro de uma contradição fundamental, a linha divisória entre a gestão da pobreza a serviço do capital e a luta

por direitos orientada pelo projeto ético-político profissional. É nesse ponto que a análise de Braz se torna incontornável, a hegemonia do projeto ético-político não está garantida; ela precisa ser cotidianamente disputada e reconstruída.

Em Belo Horizonte, esta tensão se expressa de forma aguda. A conquista da Lei nº 13.935/2019, que trata da inclusão de assistentes sociais e psicólogos nas redes públicas de educação básica, foi um importante passo. Porém, sua implementação concreta tem revelado todos os limites impostos pela lógica neoliberal de gestão pública. A experiência da Prefeitura de Belo Horizonte, que em dezembro de 2022 propôs a contratação de assistentes sociais e psicólogos para o "Projeto Janela da Escuta na Escola" na modalidade de Microempreendedor Individual (MEI), é emblemática. Esta forma de contratação, ao desconsiderar os direitos trabalhistas e onerar os profissionais com os custos de manutenção de uma pessoa jurídica, expressa a tendência à precarização do trabalho e à desresponsabilização do Estado. A mobilização do CRESS-MG e de outras entidades, que resultou na suspensão deste modelo de contratação, evidencia a importância da organização política da categoria para a defesa de condições dignas de trabalho.

Entretanto, a precarização objetiva das condições de trabalho, evidenciada pela tentativa de contratação via MEI, não se esgota na deterioração dos direitos dos profissionais; ela é, na verdade, a ponta visível de um processo mais profundo de redefinição do próprio sentido da intervenção profissional no espaço escolar. É justamente essa lógica gerencialista e fiscalista, que reduz o profissional a um prestador de serviço descartável, que cria o terreno fértil para a adoção de abordagens técnicas despolitizadas e fragmentadas. Ao desconsiderar a complexidade das expressões da questão social e ao tratar o trabalho do assistente social como um mero atendimento pontual e individualizado, essa mesma racionalidade neoliberal favorece a assimilação acrítica de categorias como "risco" e "vulnerabilidade", que, despidas de seu caráter histórico-estrutural, passam a orientar práticas de controle e ajustamento em vez de impulsionar transformações.

Dessa forma, agrava esse quadro a descontinuidade inerente a essas formas precárias de vínculo. Além disso, a rotatividade dos profissionais, a ausência de carreira e a intermitência dos contratos inviabilizam a construção de vínculos duradouros com a comunidade escolar e a continuidade dos processos de

acompanhamento, elementos essenciais para uma atuação consistente e eticamente comprometida com as demandas dos estudantes.

Assim, a própria condição de trabalho precarizada, marcada pela instabilidade e pela falta de garantias, acaba desestabilizando o exercício profissional em sua essência, ao reduzir sua potência crítica e sua capacidade de intervir nas raízes dos problemas identificados. Aplicando esta crítica à educação, o "aluno em situação de risco" deixa de ser visto como vítima de um sistema social excludente para tornar-se um problema individual a ser administrado por meio de ações focalizadas e compensatórias. É nesse cenário que o neoconservadorismo profissional, tal como analisado por Braz, encontra terreno fértil para se reproduzir, não por uma adesão explícita a valores conservadores, mas pela assimilação acrítica de categorias e práticas que, na aparência, parecem técnicas e neutras, mas que, na essência, reforçam a lógica da responsabilização individual.

O documento "Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação" (CFESS, 2013) orienta que o assistente social não perca seu norte crítico frente à atuação, mesmo na conjuntura neoliberal. O documento afirma que:

O Conjunto CFESS-CRESS apresenta o documento "Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação", que tem como objetivo contribuir para que a atuação profissional na Política de Educação se efetive em consonância com os processos de fortalecimento do projeto ético-político do serviço social e de luta por uma educação pública, laica, [...] concepção de educação coerente com o nosso projeto ético-político profissional (CFESS, 2013, p. 39).

Em Belo Horizonte, as Diretrizes da Política Municipal de Educação e os projetos político-pedagógicos das escolas deveriam incorporar esta perspectiva crítica, mas na prática o que se observa, muitas vezes, é a demanda por respostas emergenciais a situações de violência, evasão escolar, uso de substâncias psicoativas, gravidez na adolescência e outras expressões da questão social, sem que se questione suas causas estruturais.

Diante desse cenário em que a precarização do vínculo e a consequente descontinuidade das ações fragilizam a atuação profissional - podendo direcionar a prática para um viés meramente corretivo e individualizante -, a necessidade de um trabalho articulado e coletivo torna-se ainda mais premente para enfrentar a complexidade das demandas que se apresentam no cotidiano escolar.

Neste presente desafiador, o trabalho interdisciplinar emerge como uma mediação fundamental. Como afirmam Behring e Boschetti (2011), as sequelas da

questão social transformaram-se em objeto de intervenção contínua do Estado, exigindo respostas articuladas entre diferentes profissionais. Na educação, a aproximação entre Serviço Social, Psicologia, Pedagogia, Nutrição e outras áreas é condição para uma leitura da totalidade dos fenômenos que afetam a comunidade escolar. Contudo, é preciso superar a perspectiva interdisciplinar meramente técnica ou burocrática, orientando-a pela dimensão ético-política do projeto profissional.

As experiências exitosas em municípios mineiros, como a de Montes Claros (MG), demonstram a importância de uma atuação profissional sistematizada e reconhecida. Em Montes Claros, a Seccional do CRESS-MG teve papel crucial na implementação da Lei nº 13.935/2019, articulando audiências públicas e mobilizações que resultaram na contratação de assistentes sociais e psicólogos para a rede municipal de educação. No entanto, os desafios persistem, a redução drástica no número de vagas no concurso público de 2024, em comparação com o processo seletivo de 2021, evidencia a fragilidade do compromisso do poder público com a consolidação dessa política.

Paulo Freire (1991, p. 16) nos oferece uma chave interpretativa fundamental para pensarmos o presente quando afirma que "a educação não é um ato de depositar, mas um ato de problematizar o presente e projetar o futuro". A partir disso, o assistente social na educação, inspirado por esta pedagogia crítica, não pode limitar-se a identificar problemas e encaminhar soluções pontuais. Sua tarefa é, junto à comunidade escolar, problematizar a realidade, desvelar suas contradições e construir coletivamente estratégias de enfrentamento que articulem a luta por condições materiais imediatas (como a merenda escolar, o transporte e o acesso a benefícios socioassistenciais) à luta por transformações estruturais (como o financiamento público da educação, a valorização dos profissionais e a gestão democrática).

A dimensão educativa e pedagógica do Serviço Social, como analisa Piana (2009), extrapola o atendimento individualizado e se materializa na construção de meios para a superação da condição de opressão e dominação das classes oprimidas. A autora destaca:

[...] a função educativa e pedagógica do Serviço Social é remeter-se a um trabalho desenvolvido pelos profissionais na perspectiva de desmistificar e desvelar a realidade produtora e reprodutora de desigualdades, visando à autonomia, à participação e à emancipação dos indivíduos sociais" (PIANA, 2009, p. 142).

Essa dimensão é particularmente relevante no contexto educacional, no qual o assistente social pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e participativos. Contudo, para que essa potência emancipatória se efetive, é imperativo enfrentar as críticas que apontam para o esvaziamento teórico-metodológico da formação e do trabalho profissional. Como alertam Santana e Ferreira (2016, p. 278), “a realidade social somente pode ser compreendida em sua totalidade por meio de uma teoria crítica da sociedade”. A ausência dessa base teórica sólida impede o profissional de compreender a totalidade social e suas determinações, restringindo sua atuação a respostas imediatas e pontuais que, embora operacionais, não enfrentam estruturalmente as expressões da questão social. Nesse cenário, a crítica social se esvazia, e o Serviço Social tende a operar de forma tecnicista, funcional à lógica do capital.

A defesa do projeto ético-político, nesse sentido, não é uma defesa abstrata de princípios, mas uma luta concreta pela direção social da profissão. Braz (2007) nos lembra que a hegemonia do projeto ético-político está permanentemente em xeque, e que sua preservação exige uma atuação articulada nas três dimensões que o constituem: a teórica, a jurídico-política e a político-organizativa. No campo educacional, isso significa, garantir uma formação teórica sólida, que permita desvelar as determinações históricas da questão social; defender intransigentemente as conquistas jurídico-políticas da profissão, como a Lei nº 13.935/2019 e o Código de Ética de 1993; e fortalecer a organização política da categoria, por meio do Conjunto CFESS/CRESS, da ABEPSS e das articulações com os movimentos sociais e sindicais.

Para o Serviço Social na educação de Belo Horizonte, o panorama futuro é marcado por possibilidades e desafios que precisam ser enfrentados com clareza política e organização coletiva. As narrativas que serão analisadas no capítulo 3 trazem vozes concretas dessas lutas, revelando como os profissionais têm enfrentado cotidianamente as contradições entre o mandato institucional e o projeto ético-político.

Um primeiro desafio futuro é a consolidação da Lei nº 13.935/2019 como política pública efetiva, e não como mais uma formalidade sem implementação real. O concurso público realizado pela Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) em 2023, com a oferta de 230 vagas efetivas para assistentes

sociais, é um passo importante, mas insuficiente. O futuro exige a expansão destas vagas para toda a rede estadual e também para as redes municipais, incluindo a Prefeitura de Belo Horizonte, que caminha em passos lentos. Exige também a garantia de condições adequadas de trabalho, estrutura física, apoio institucional, supervisão profissional, formação continuada e planos de carreira que valorizem os assistentes sociais como parte integrante da equipe pedagógica.

Um segundo desafio é a disputa pelo significado do trabalho do assistente social na educação. O futuro não pode ser a reprodução das práticas conservadoras do passado sob nova roupagem. É preciso construir, coletivamente, uma proposta de atuação profissional que supere a gestão focalizada de riscos e vulnerabilidades e assuma um caráter propositivo e transformador. Isto implica, como indica o CFESS (2013), orientar a intervenção por quatro direções: a garantia de acesso à educação escolarizada, a garantia de permanência, a busca pela qualidade da educação e o investimento na gestão democrática.

O futuro também exige um enfrentamento radical das perspectivas meritocráticas e individualizantes que culpabilizam os estudantes e suas famílias pelo fracasso escolar. A ideologia neoliberal, que transforma o direito social em oportunidade individual e responsabiliza os sujeitos por sua própria exclusão, precisa ser desmascarada. Como argumenta Iamamoto (2010, p. 4), “a chamada teoria do risco é o anverso da teoria da crise do capital”, e sua função ideológica é ocultar que a pobreza e a desigualdade são produtos estruturais do modo de produção capitalista, e não resultados de escolhas individuais ou de “riscos” inerentes à modernidade. O assistente social, na educação do futuro, deve ser um intelectual orgânico da classe trabalhadora, a fim de contribuir para a formação de uma consciência crítica sobre as determinações sociais. Essa tarefa exige, como condição prévia, a recusa do neoconservadorismo profissional e a reafirmação da perspectiva crítica que fundamenta o projeto ético-político.

Por fim, o futuro do Serviço Social na educação de Belo Horizonte depende da capacidade da categoria de se organizar e lutar coletivamente. A experiência bem-sucedida de mobilização contra a contratação de assistentes sociais na modalidade MEI, em 2022, demonstra a importância da atuação dos conselhos profissionais. O futuro exige que esta articulação se fortaleça, envolvendo não apenas o CRESS-MG, mas também outras entidades, em diálogo permanente com

os movimentos sociais e as lutas mais amplas da classe trabalhadora. Como nos lembra Braz (2022), é preciso pensar nossas possibilidades político-profissionais "sem ilusões com a democracia liberal" e diante de "enormes desafios", mas sem abrir mão da perspectiva de preservação do projeto ético-político e de um futuro mais mais democrático e emancipatório.

A recente implementação da Lei nº 13.935/2019 em Minas Gerais, com a contratação de assistentes sociais para atuação na rede estadual, representa um avanço concreto que deve ser acompanhado de perto, visando sua consolidação e ampliação. Como destacam Carvalho, Santos e Cardoso (2025), a trajetória da Comissão de Educação do CRESS-MG revela importantes lições: a importância da persistência política da categoria profissional; o papel catalisador das legislações estaduais antecedentes, como a Lei Estadual nº 16.683/2007; a necessidade de articulação entre conquistas legais e garantia orçamentária; e o valor estratégico da regulamentação federal como indutora de políticas estaduais.

O plano de trabalho da Comissão de Educação, construído democraticamente em 2011 com a participação das seccionais do CRESS-MG (Juiz de Fora, Uberlândia e Montes Claros) e dos Núcleos de Assistentes Sociais (NAS), estabeleceu eixos fundamentais que permanecem atuais: uma concepção de educação comprometida com a igualdade de direitos; a delimitação das atribuições e competências profissionais; o mapeamento das demandas institucionais e socioprofissionais; e a organização técnica e científica para sistematizar conhecimentos e produzir subsídios para o debate e formação contínua (CARVALHO; SANTOS; CARDOSO, 2025).

Um tema que perpassa a atuação do Serviço Social na educação e que se reflete nos desafios contemporâneos é o enfrentamento às requisições indevidas e à precarização das condições de trabalho. Conforme analisado por Torres e Ortiz (2025), os assistentes sociais são frequentemente demandados a desempenhar atividades que não correspondem às suas competências e atribuições profissionais, situação que pode comprometer a autonomia técnica, a qualidade da intervenção e a efetivação dos direitos dos usuários. Nesse contexto, a defesa das normativas da profissão constitui elemento fundamental para assegurar um exercício profissional alinhado ao projeto ético-político do Serviço Social.

Essa realidade é particularmente crítica na educação, na qual a falta de clareza sobre as atribuições do assistente social, muitas vezes, leva a uma sobrecarga de trabalho e à realização de funções que não são de sua competência. A pesquisa documental realizada por Parreiras (2024) revela que a maioria dos atendimentos realizados pelo plantão do CRESS-MG sobre a Lei nº 8.662/1993 está relacionada a dúvidas sobre atribuições e competências (61,42%), seguida de orientações sobre requisições indevidas (12,65%). Tal fator demonstra a necessidade de um debate contínuo e de uma ação política organizada para delimitar o campo de atuação profissional e garantir que os assistentes sociais possam exercer suas funções de acordo com o projeto ético-político da profissão.

O fortalecimento dos Conselhos Regional e Federal de Serviço Social, bem como a articulação com outras entidades representativas, é fundamental para enfrentar esses desafios. A experiência da Seccional Montes Claros do CRESS-MG, analisada por Silva e Santos (2025), evidencia como a atuação do Conselho pode ser decisiva para a implementação da Lei nº 13.935/2019 e para a defesa de condições de trabalho dignas, incluindo a realização de concursos públicos e a garantia de carreira para os assistentes sociais na educação.

A realidade de Belo Horizonte, com suas conquistas e contradições, suas memórias e seus desafios, é um microcosmo das histórias que marcam o Serviço Social brasileiro na educação. Ao olharmos para esta realidade com olhos críticos, munidos dos subsídios teóricos e políticos construídos pela categoria e das vozes dos profissionais que vivenciaram e vivenciam esta trajetória, podemos contribuir para que a educação se torne, efetivamente, o espaço de "problematizar o presente e projetar o futuro" que Paulo Freire (1991) nos legou como horizonte. Este é o compromisso ético-político dos assistentes sociais que atuam na educação, não apenas garantir o acesso e a permanência dos estudantes na escola, mas contribuir para que a escola seja um espaço de formação de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e capazes de lutar pela transformação da sociedade.

A inserção do assistente social na política de educação requer a construção de mediações teórico-práticas que articulem os princípios do projeto ético-político profissional às demandas concretas do cotidiano escolar. Como nos lembra Iamamoto (2015, p. 132), "as mediações são categorias de pensamento que permitem apreender a realidade em suas múltiplas determinações, superando tanto

o empirismo quanto o voluntarismo". Sendo assim, na educação belo-horizontina, estas mediações ganham contornos específicos diante das particularidades da rede municipal de ensino, marcada pela diversidade socioeconômica e territorial de uma cidade profundamente desigual.

O Serviço Social na educação de Belo Horizonte tem uma história rica, que precisa ser contada criticamente, e é exatamente isso que as narrativas orais, e a análise documental analisadas no próximo capítulo (Capítulo 3), nos permitirão aprofundar. O presente nos apresenta desafios imensos, mas também possibilidades reais de disputa, desde que atuemos de forma articulada, crítica e criativa. O futuro, longe de estar predeterminado, será o resultado das lutas que travamos hoje, e a memória profissional é um instrumento poderoso para não esquecermos o caminho percorrido nem os horizontes que ainda precisamos alcançar.

3 ANÁLISE DAS NARRATIVAS: MEMÓRIAS DA ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO EM BELO HORIZONTE

3.1 Introdução à análise

A pesquisa empírica realizada no âmbito deste estudo teve como propósito central apreender as narrativas memoriais construídas em torno da atuação do assistente social no contexto escolar do município de Belo Horizonte, percebendo como estas memórias se relacionam com as políticas de inserção desse segmento profissional no campo educacional da capital mineira, políticas essas marcadas por tensões, disputas e contradições. Buscou-se, assim, responder às perguntas que motivaram o estudo: como se deu o processo de inserção e consolidação da atuação do assistente social no contexto escolar de Belo Horizonte? Como os sujeitos protagonistas desta história constroem uma memória sobre sua atuação? Quais os fatores políticos, sociais e educacionais em disputa são percebidos nesse processo? E, por fim, como uma memória coletiva dessa atuação pode começar a ser constituída?

A análise aqui apresentada organiza-se em sete seções, que articulam as narrativas orais com os documentos oficiais e institucionais. A primeira seção (5.2) dedica-se à análise documental dos marcos oficiais, desde o PL nº 398/1999 até a Diretriz da Política Educacional da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (2023). A segunda seção (5.3) aborda a construção de uma memória coletiva sobre a atuação do Serviço Social na educação, explorando as narrativas sobre o pioneirismo e a luta institucional. A terceira seção (5.4) examina os marcos históricos e as tensões políticas que marcaram o processo de inserção profissional, analisando as percepções sobre as legislações e os programas governamentais. A quarta seção (5.5) aprofunda a análise das operações de memória-esquecimento e das disputas interprofissionais que se manifestam no cotidiano escolar. A quinta seção (5.6) analisa como as narrativas revelam a atuação como espaço de resistência e produção de novas práticas. A sexta seção (5.7) examina as projeções sobre o futuro da profissão na educação, identificando as esperanças e os alertas que compõem as memórias do futuro. Por fim, a sétima seção (5.8) apresenta as considerações finais sobre a análise realizada, articulando os achados empíricos, tanto das entrevistas quanto dos documentos, com os fundamentos teóricos e os objetivos da pesquisa.

3.2 Análise documental: os marcos oficiais e as disputas institucionais

A pesquisa realizada na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e no Arquivo Público da Cidade revelou um acervo de registros oficiais que abrangem o período de 1999 a 2023. Esses registros evidenciam as nuances do desenvolvimento do espaço ocupado pelo Serviço Social na educação municipal ao longo do tempo. Quando analisamos esses documentos, considerando a memória social e a crítica da política educacional, percebemos um caminho que apresenta avanços significativos no reconhecimento do Serviço Social na educação, mas também revela grandes lacunas entre o ordenamento legal e a efetiva materialização institucional.

Essas assimetrias evidenciam uma tensão clara entre o modelo de política pública, que busca ser universalista, e os interesses de classe específicos que influenciam as deliberações do Estado municipal. Isso sugere que, apesar dos esforços para criar políticas públicas universais, os interesses de certos grupos

sociais têm um impacto considerável nas decisões que afetam a educação municipal. Portanto, é fundamental considerar essas dinâmicas para entender a importância do Serviço Social na educação municipal e como ele pode ser aprimorado para atender às necessidades da comunidade de forma mais eficaz.

3.2.1 O PL nº 398/1999, a Lei nº 9.422/2007 e a ilusão da participação comunitária

O primeiro marco documental identificado é o Projeto de Lei nº 398/1999, que visava instituir o Programa Interdisciplinar de Participação Comunitária. Esse projeto surge em um contexto marcado por mudanças políticas, econômicas e urbanas em Belo Horizonte no final da década de 1990. A capital mineira, naquele período, vivenciava os efeitos contraditórios da redemocratização brasileira e das reformas neoliberais implementadas nacionalmente, especialmente sob a gestão de Fernando Henrique Cardoso. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) redefiniu o papel dos municípios nas políticas educacionais. Isso levou à descentralização administrativa e à transferência de responsabilidades para as redes locais de ensino. Em Belo Horizonte, esse movimento coincidiu com a expansão das periferias urbanas, o agravamento da questão social e o aumento das demandas direcionadas à escola pública.

Naquele momento, a rede municipal de ensino de Belo Horizonte enfrentava as consequências da chamada “Escola Plural”, uma proposta político-pedagógica que começou em 1995, durante a gestão da Prefeitura de Belo Horizonte ligada à Frente BH Popular. A Escola Plural buscava romper com modelos tradicionais e seletivos de ensino. Ela defendia uma educação mais democrática, inclusiva e conectada à realidade social dos estudantes. No entanto, mesmo que o discurso institucional destacasse cidadania, participação e inclusão, as condições materiais para sustentar esse projeto eram limitadas. O aumento do acesso à escola ocorreu junto ao crescimento da pobreza urbana, do desemprego estrutural e da deterioração das condições de vida das famílias trabalhadoras, especialmente nas áreas periféricas da cidade.

É nesse cenário que o PL nº 398/1999 deve ser entendido. O projeto propõe a criação de um Programa Interdisciplinar de Participação Comunitária para Prevenção e Combate à Violência nas Escolas da Rede Pública de Ensino de Minas Gerais, estruturado em grupos de trabalho compostos por professores, funcionários, especialistas, pais, alunos e representantes da comunidade, além de um núcleo

central e núcleos regionais vinculados à Secretaria de Educação. O documento não aparece isoladamente, mas está ligado a uma lógica de gestão pública que buscava responder às tensões sociais por meio de estratégias de mobilização comunitária e compartilhamento de responsabilidades com as famílias. O termo "participação comunitária", muito presente nas políticas públicas da década de 1990, expressava uma mudança importante, o Estado começou a passar, mesmo que gradualmente, algumas responsabilidades sociais para a sociedade civil.

Em Belo Horizonte, essa tendência traduziu-se em iniciativas que promoviam a integração entre escola e território, incentivando a participação das famílias e criando redes locais de apoio. Porém, essas estratégias frequentemente operavam sem a necessária ampliação do financiamento público ou da contratação de equipes profissionais permanentes, e o próprio PL, ao vedar qualquer remuneração aos participantes e não prever a criação de cargos ou recursos orçamentários específicos, revela o caráter voluntarista e improvisado da proposta, que transfere para a comunidade escolar o ônus do enfrentamento da violência e das desigualdades sociais.

O PL nº 398/1999 reflete uma visão ambígua de participação social. Por um lado, reconhece que os problemas enfrentados no cotidiano escolar eram além do aspecto pedagógico e exigiam envolvimento comunitário. A própria nomenclatura de "programa interdisciplinar" sinaliza que a escola lidava com múltiplas questões sociais, como evasão, violência, pobreza, trabalho infantil, vulnerabilidade familiar e dificuldades de aprendizagem ligadas às desigualdades sociais. Por outro lado, o documento não menciona as condições específicas necessárias para que essa interdisciplinaridade se tornasse realidade. Não há previsão de equipes técnicas permanentes ou a inclusão estruturada de profissionais, como assistentes sociais ou psicólogos, no âmbito escolar, embora o texto faça menção à participação de "especialistas da área de educação" e, posteriormente, na Lei nº 9.422/2007, a composição multiprofissional dos núcleos central e regionais, com representantes das áreas de Serviço Social, Saúde, Esportes, Psicologia e Ciências Sociais, mas sempre com caráter eventual e não como quadros efetivos da escola.

A Lei nº 9.422/2007, que institui o mesmo programa no âmbito municipal de Belo Horizonte, aprofunda essa ambiguidade. Embora avance ao prever núcleos central e regionais com composição multiprofissional e ao incluir órgãos, como

Conselhos Tutelares, promotorias e universidades, mantém a vedação à remuneração dos participantes dos grupos de trabalho (art. 2º, parágrafo único), o que reforça a lógica da colaboração voluntária e desprofissionalizada. O dispositivo autoriza o estabelecimento de parcerias com entidades governamentais e não governamentais, mas sem garantir recursos orçamentários específicos ou a contratação de servidores efetivos para as ações propostas. A gratuidade da participação, longe de ser um traço de democratização, evidencia a transferência de responsabilidades do Estado para a comunidade, sem o devido suporte material e técnico.

Essa contradição se torna ainda mais clara diante do perfil socioespacial de Belo Horizonte. A capital mineira passava por intensa expansão urbana, com o aumento de vilas, favelas e ocupações populares, especialmente nas regiões Norte, Venda Nova, Barreiro e Nordeste. As escolas municipais nessas áreas passaram a lidar com insegurança alimentar, violência doméstica, desemprego familiar e falta de acesso a serviços públicos básicos. No entanto, o poder público municipal tentava responder a essa complexidade por meio de programas que promoviam articulações comunitárias difusas e ações pontuais, em vez de implementar políticas intersetoriais sólidas e permanentes.

Sob essa perspectiva analítica, tanto o PL nº 398/1999 quanto a Lei nº 9.422/2007 podem ser vistos como instrumentos de uma pedagogia da responsabilização social. A comunidade escolar é convocada a "participar", mas sem que lhe sejam garantidas as condições necessárias para uma atuação efetiva. O discurso da autonomia comunitária esconde a transferência de obrigações estatais para famílias que já enfrentam múltiplas formas de vulnerabilidade. Isso se torna explícito na justificativa do projeto de lei, ao asseverar que "o projeto não trará ônus ao Estado, na medida em que permite a parceria entre o Poder Executivo e entidades governamentais ou não governamentais", revelando a preocupação central com a ausência de custos públicos, e não com a efetividade das ações. Da mesma forma, a Lei nº 9.422/2007, ao estabelecer que os grupos de trabalho serão compostos por professores, funcionários, pais, alunos e comunidade, "sendo vedada a esses componentes qualquer tipo de remuneração em função do Programa" (art. 2º, parágrafo único), cristaliza a lógica do voluntariado como substituto da política pública. A escola é vista como espaço ideal para lidar com as tensões e os efeitos

da desigualdade no dia a dia, embora faltem equipes técnicas, recursos e políticas intersetoriais que possam atuar sobre suas causas estruturais. Forma-se, assim, uma participação controlada e funcional, cujo objetivo não é ampliar os processos democráticos de decisão, mas gerenciar os efeitos sociais da crise urbana e do gradual enfraquecimento das políticas públicas.

A ausência do Serviço Social como profissão obrigatória nesses documentos também indica os limites históricos do reconhecimento institucional da categoria na política educacional brasileira. Embora assistentes sociais historicamente já atuassem em alguns projetos escolares ou programas socioeducativos, não havia um marco normativo nacional que garantisse sua inserção nas redes públicas de ensino. Dessa forma, as demandas sociais que surgiam no cotidiano escolar eram frequentemente tratadas de forma improvisada por gestores, professores e equipes pedagógicas, o que gerava uma sobrecarga institucional e respostas fragmentadas. A previsão de "especialistas" e "técnicos" nas leis, sem a definição clara de profissões e vínculos trabalhistas, reforça essa fragilidade.

Por isso, o PL nº 398/1999 e sua subsequente conversão na Lei nº 9.422/2007 não são apenas tentativas de aproximação entre escola e comunidade. Mais do que isso, eles revelam as disputas sobre o significado da participação social no campo educacional brasileiro das décadas de 1990 e 2000. A análise desses marcos mostra como o discurso de integração territorial e mobilização comunitária coexiste com a falta de investimento estrutural, de políticas intersetoriais eficazes e de reconhecimento das condições objetivas necessárias para garantir o direito à educação pública de qualidade.

Sendo assim, a memória institucional gerada por esses documentos perpetua a ilusão de que a escola tem condições de resolver, por seus próprios meios, as diversas expressões da questão social. Contraditoriamente, a Lei nº 9.422/2007, ao mesmo tempo que convoca a comunidade a participar ativamente, formando grupos de trabalho abertos a professores, funcionários, pais, alunos e representantes da comunidade, não prevê a ampliação do quadro de profissionais ou o aporte de recursos específicos. A Lei nº 9.422/2007, por sua vez, justifica-se pela "integração de vários segmentos da sociedade em torno de um objetivo comum", mas assegura que "não trará ônus ao Município". Assim, os documentos ocultam a responsabilidade do Município e a necessidade de políticas públicas que enfrentem

essas desigualdades em sua raiz, substituindo o dever estatal por um apelo à solidariedade comunitária que, na prática, funciona como mecanismo de gerenciamento da pobreza e da violência urbanas.

3.2.2 A Lei Estadual nº 16.683/2007: um marco ambivalente entre a previsão normativa e a efetivação

A análise da trajetória de inserção do Serviço Social na educação em Belo Horizonte não pode prescindir da consideração da Lei Estadual nº 16.683, de 10 de janeiro de 2007, que dispõe sobre o desenvolvimento das ações de Psicologia e de Serviço Social na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Embora o recorte empírico desta pesquisa se concentre na rede municipal, a lei estadual constitui um marco normativo de referência que influencia o debate e as disputas em torno da atuação profissional no âmbito local, servindo como parâmetro comparativo para avaliar os avanços e os limites da legislação municipal, notadamente no que tange à Lei nº 10.213/2011.

Originalmente, a Lei nº 16.683/2007 previa que o Poder Executivo poderia desenvolver ações de acompanhamento social nas escolas da rede pública de ensino do Estado. O caráter meramente permissivo, expresso na abertura para que tais ações fossem desenvolvidas sem que isso constituísse uma obrigação, já anunciava uma fragilidade estrutural, a norma não estabelecia a obrigatoriedade da presença de assistentes sociais e psicólogos, mas apenas abria a possibilidade de que tais intervenções fossem realizadas. Essa característica a aproxima das demais legislações analisadas neste estudo, que, em sua maioria, pecam pela natureza puramente programática e pela ausência de mecanismos eficazes de implementação.

O contexto de surgimento da lei é marcado pelos debates sobre a ampliação do atendimento socioeducativo nas unidades escolares, em um momento em que a profissão ainda não contava com um marco nacional que garantisse sua inserção nos sistemas de ensino. A lei estabelece como objetivos: I - "a aplicação dos conhecimentos de psicologia e de serviço social para a melhoria da qualidade da educação"; II - "o acesso, a permanência e o desenvolvimento dos alunos na escola"; III - "o fortalecimento da gestão democrática nas escolas"; e IV - "a integração entre família, escola e comunidade". Esses objetivos, embora alinhados

com o projeto ético-político do Serviço Social e com os *Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação* do CFESS (2011, 2013), permanecem no plano das intenções, sem a definição de responsabilidades concretas do Estado para sua efetivação.

As medidas previstas no art. 3º da lei incluem: I - "realização de pesquisas de natureza socioeconômica e familiar"; II - "proposição, execução e avaliação de programas e atividades junto à comunidade atendida pela escola"; III - "prevenção da evasão escolar"; IV - "promoção da participação das famílias"; e V - "articulação com instituições públicas, assistenciais e organizações comunitárias locais". Tais atribuições, embora pertinentes ao fazer profissional, são descritas de forma genérica, abrindo margem para interpretações diversas e para a redução da atuação do assistente social a práticas de encaminhamento e gestão de vulnerabilidades, em detrimento de uma intervenção crítica e propositiva no campo educacional.

A crítica à lei, como apontado na análise documental, reside em sua natureza genérica e programática. Ela "não esclarece as atribuições do Serviço Social", permitindo que o acompanhamento social seja feito "apenas sob a perspectiva intersetorial, sem a presença de um assistente social ou psicólogo". Essa ambiguidade, que se aplica tanto à lei estadual quanto à Lei Municipal nº 10.213/2011, evidencia a distância entre o direito declarado e o direito realizado, entre a intenção normativa e a ausência de condições objetivas para a atuação profissional qualificada.

A Lei nº 16.683/2007 passou por alterações significativas em 2022, com a aprovação da Lei nº 24.188, que atualizou sua redação para assegurar consonância com a Lei Federal nº 13.935/2019, e em 2023, com a Lei nº 24.546, que acrescentou incisos sobre "estratégias de prevenção, mediação e intervenção em situações geradoras de conflito" e "promoção da saúde mental dos integrantes da comunidade escolar". Essas alterações, embora representem um esforço de atualização normativa e de alinhamento com o debate contemporâneo sobre saúde mental e prevenção da violência nas escolas, não superam a lacuna histórica entre a norma e a prática.

Na memória institucional, a Lei Estadual nº 16.683/2007 ocupa um lugar ambivalente. Por um lado, ela representa um reconhecimento precoce, ainda que sem caráter vinculante, da necessidade de ações de Serviço Social e Psicologia nas

escolas, servindo como referência para os debates que culminaram na Lei Federal nº 13.935/2019. Por outro lado, sua fragilidade programática e a ausência de dispositivos que garantam a efetiva implementação fazem dela um exemplo do fenômeno que Gondar (2016) denomina "regras consensuais desestabilizáveis pela memória crítica", ou seja, práticas institucionais naturalizadas como consensuais e inevitáveis, que escondem os conflitos e as disputas que marcaram sua construção histórica.

Assim, a Lei nº 16.683/2007, ao mesmo tempo em que abre uma janela de possibilidade para a atuação do Serviço Social na educação mineira, também revela os limites de uma política pública que se contenta com a previsão normativa, sem garantir as condições materiais, institucionais e de financiamento necessárias para que o direito se concretize. Sua existência, como a da Lei nº 9.422/2007 e da Lei nº 10.213/2011, reforça a percepção de que o reconhecimento formal da profissão, embora necessário, é insuficiente para assegurar uma inserção crítica e qualificada no campo educacional, sendo fundamental a luta coletiva da categoria por condições dignas de trabalho e pela efetiva implementação da Lei Federal nº 13.935/2019.

3.2.3 A Lei nº 10.213/2011: citar sem garantir

Um salto significativo na normatização ocorreu em 2011, com a Lei nº 10.213/2011, que previne e combate as atitudes de violência física ou psicológica. Essa lei instituiu o Programa “BH Trote Solidário e Cidadão” e estabeleceu equipes multidisciplinares, incluindo assistentes sociais, para prevenir *bullying*, trotes e violência escolar. Esse é o primeiro documento municipal que nomeia claramente o assistente social como parte da estratégia para enfrentar a questão social na escola. A lei surge em um contexto de crescimento dos debates sobre violência escolar e saúde mental, impulsionados por episódios de violência extrema em escolas brasileiras e por campanhas nacionais contra o *bullying*.

Os artigos 2º e 3º da Lei nº 10.213/2011 abordam a operação do Programa “BH Trote Solidário e Cidadão”, ao estruturar ações focadas no enfrentamento do *bullying*, dos trotes violentos e da violência escolar através de métodos educativos e preventivos. O artigo 2º estabelece ações, como campanhas de conscientização, palestras, debates e atividades educativas para a comunidade escolar. Além disso,

incentiva a integração entre a escola, a família e a comunidade. O artigo 3º prevê a capacitação de professores e outros profissionais da educação para identificar e encaminhar situações de violência, além da atuação de equipes multidisciplinares no acompanhamento dos casos.

Entretanto, mesmo que a lei mencione a participação de assistentes sociais nas equipes multidisciplinares, os dispositivos permanecem genéricos e programáticos, sem definir métodos claros de implementação. Isto é, não há previsão orçamentária, descrição de vínculos trabalhistas, número mínimo de profissionais, carga horária ou estrutura institucional que garanta a presença contínua dessas equipes no dia a dia escolar. Assim, os artigos enfatizam ações de orientação e conscientização, mas não falam sobre as condições necessárias para criar uma atuação intersetorial contínua e estruturada nas escolas municipais.

A Lei Estadual nº 16.683/2007 é criticada por ser “genérica” por não deixar claras as atribuições do Serviço Social. Isso permite que um acompanhamento social seja feito apenas sob a perspectiva intersetorial, sem a presença de um assistente social ou psicólogo. Essa crítica, que se aplica à lei estadual, também se aplica à Lei nº 10.213/2011, uma vez que ambas apresentam a mesma fragilidade, citam o profissional, mas não instituem mecanismos eficazes para sua presença qualificada nas escolas. Dessa forma, a falta de implementação concreta fez da lei municipal um símbolo da distância entre o direito declarado e o direito realizado.

Na memória institucional, a Lei nº 10.213/2011 continua sendo um marco ambivalente, uma conquista simbólica, por mencionar o assistente social, mas também um exemplo do que o CFESS (2011, p. 14) alerta como o risco de reduzir a inserção profissional a uma mera declaração de intenções, desconectada de financiamento, condições de trabalho e vontade política real.

A Lei nº 10.213/2011 adota uma lógica predominantemente reativa e individualizada, o que se comprova por diversos dispositivos que priorizam o gerenciamento de ocorrências em detrimento do enfrentamento das causas estruturais da violência. O Art. 7º, ao instituir um "serviço de atendimento telefônico para receber denúncias", e o Art. 8º, parágrafo único, ao exigir o preenchimento de "ficha de notificação, suspeita ou confirmação" para cada caso, concentram a atuação escolar no registro burocrático de eventos pontuais, relegando a prevenção contínua a um plano secundário. Paralelamente, o Art. 4º, inciso II, ao privilegiar a

"responsabilização e mudança de comportamento" do agressor por meio de "círculos restaurativos", e o inciso VI, ao determinar a "observação, análise e identificação de eventuais praticantes e vítimas", reduzem o fenômeno a uma dinâmica interpessoal e comportamental, desconsiderando que as agressões são frequentemente alimentadas por desigualdades estruturais de classe, raça, gênero e território, temas que são completamente omitidos em toda a redação da lei.

Além disso, os demais incisos do Art. 4º – campanhas educativas, palestras, orientação a pais e inclusão de tópicos no projeto político-pedagógico – reforçam ações episódicas e informativas, sem prever a reorganização curricular permanente, a revisão das hierarquias institucionais ou a inclusão obrigatória de assistentes sociais e equipes multiprofissionais com efetivo poder de atuação estrutural, lacuna que evidencia a ausência de um compromisso com a transformação do ambiente escolar como um todo. Assim, a lei opera prioritariamente na gestão dos sintomas, tratando a violência escolar como desvios de conduta individuais a serem disciplinados por canais de denúncia e intervenções corretivas, em vez de enfrentá-la como um reflexo de relações sociais desiguais que precisam ser combatidas no cotidiano pedagógico e nas políticas públicas de equidade.

Como alertaram os documentos do CFESS (2013, p. 28), práticas institucionais que se concentram apenas na notificação e no encaminhamento individual tendem a replicar a lógica da judicialização e da medicalização dos conflitos, esvaziando o potencial democrático e emancipador da educação. Há um silenciamento estratégico, ao nomear o problema como *bullying* e propor respostas administrativas pontuais, a lei oculta as dinâmicas de poder e exclusão que geram a violência nas escolas, além de omitir a necessária articulação intersetorial permanente com políticas públicas.

Nesse sentido, a centralidade dada ao *bullying* pela Lei nº 10.213/2011 também revela uma tentativa de oferecer respostas institucionais a um tema que ganhou ampla visibilidade pública naquele momento histórico. Sua incorporação ao vocabulário jurídico e educacional representa uma maneira específica de interpretar os conflitos escolares, marcada pela individualização das violências e pelo aumento da psicologização da vida cotidiana. Ao priorizar categorias como agressor, vítima e comportamento desviante, a lei desloca a análise das estruturas que afetam o ambiente escolar, como desigualdades de classe, raça, gênero e território, para

enfoques centrados nos comportamentos individuais e nos aspectos emocionais das pessoas.

Esse movimento não se limita ao Brasil, mas faz parte de uma agenda internacional liderada por organizações multilaterais, como a UNESCO, a OMS e o Banco Mundial. Essas instituições passaram a tratar a violência escolar como um fenômeno global que pode ser medido e monitorado.

Pesquisas e relatórios internacionais, como o HBSC (Health Behaviour in School-aged Children), o Global School-based Student Health Survey (GSHS) e documentos sobre segurança e violência escolar, ajudaram a consolidar uma lógica de produção de indicadores internacionais, *rankings* e métricas comparativas, ancoradas na chamada “gestão por evidências”. Contudo, esses dispositivos também funcionam como formas de governança global, pois orientam políticas públicas com base em parâmetros técnicos universalizáveis, ajustando e administrando as contradições entre o modo de produção capitalista e as manifestações da questão social, sem tocar em suas raízes estruturais. Dessa forma, a abordagem proposta pela Lei nº 10.213/2011 se afasta de uma perspectiva crítica que veja a escola como um espaço de formação cidadã e luta coletiva por direitos.

Em resumo, embora a Lei nº 10.213/2011 represente um avanço ao reconhecer a participação do assistente social no ambiente escolar, sua formulação mostra limites. Ao focar em respostas baseadas em comportamentos individuais e não abordar as causas sociais que permeiam a violência escolar, a legislação restringe as oportunidades para uma intervenção que considere a questão social em sua totalidade. Assim, o reconhecimento formal da profissão não se traduz, necessariamente, em condições efetivas para uma atuação crítica que defenda direitos e contribua para a construção de uma educação pública democrática.

3.2.4 Os protocolos intersetoriais: a ilusão da “gestão integrada”

A escolha por apresentar estes documentos específicos não se dá por acaso, mas obedece a uma lógica crítica de investigação. Nesses, apresentam-se múltiplos instrumentos para demonstrar que o problema da intersetorialidade frágil não é um desvio pontual, mas um padrão recorrente que atravessa diferentes formatos normativos. A opção pela Resolução n.º 089/2012 justifica-se por ela ser fruto direto

do Plano de Ação, documento sigiloso que lhe serve de matriz orientadora e pacto fundante. Ao interrogar a Resolução em sua gênese normativa, é possível flagrar a tensão estrutural já em sua origem, a ênfase na intersectorialidade nasce desprovida de equipes e recursos efetivos, revelando que a confusão entre o papel do assistente social e a política de Assistência Social não é um ruído administrativo posterior, mas uma disfunção previamente inscrita no próprio planejamento, que reduz o profissional da Educação a um "agente volante" e compromete sua identidade e memória.

Criado pela Lei Municipal nº 6.263/1992 e reorganizado pela Lei Municipal nº 8.502/2003, o CMDCA/BH é um órgão deliberativo, controlador e articulador da política municipal de atendimento à criança e ao adolescente. Ele possui uma estrutura paritária entre governo e sociedade civil. Essa estrutura reflete a adoção, no nível local, das diretrizes do ECA e das normativas nacionais que consolidaram o Sistema de Garantia de Direitos (SGD).

Nesse cenário, as normas e planos elaborados pelo Conselho durante os anos de 2011-2012 mostram um esforço para integrar diferentes políticas públicas, como assistência social, saúde, educação, cultura, segurança alimentar e proteção social especial, focando na infância e na adolescência. Esse movimento acompanha as mudanças nacionais que ocorreram após a Constituição Federal de 1988, que foram marcadas pelo aumento da participação social e pela criação de conselhos gestores como locais de negociação entre Estado e sociedade civil.

Historicamente, o Serviço Social no Brasil começou ligado às primeiras políticas de assistência social, o que gerou, no imaginário institucional e no senso comum, a ideia de que “onde há assistente social, há Assistência Social.” Essa memória coletiva, frequentemente reproduzida nas escolas, silencia a especificidade da atuação do assistente social na educação. Como aponta o documento *Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação* (CFESS, 2013), essa atuação envolve a garantia de acesso, permanência, qualidade e gestão democrática, não apenas o encaminhamento de demandas socioassistenciais.

Os protocolos intersectoriais mencionados, que preveem o “reordenamento das ações” entre SMED e SMASAC, revelam uma armadilha histórica. O assistente social tende a ser visto como a “ponte” da política de assistência, e não como um profissional que atua nas expressões da questão social no ambiente escolar.

Iamamoto (2004), Behring e Boschetti (2011) destacam que a questão social é o foco do Serviço Social em todas as políticas, mas cada uma delas, como educação, saúde e assistência social, traz elementos específicos para a intervenção.

No entanto, a atuação dos profissionais se dava por meio de protocolos intersetoriais e programas específicos que direcionavam os assistentes sociais para trabalhar nos espaços educacionais. Assim, esses profissionais entravam na escola representando outra política pública, com foco na gestão das “vulnerabilidades sociais”, no encaminhamento à rede socioassistencial e na articulação com programas como o PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) e o Bolsa Família.

A “ilusão da gestão integrada” se torna ainda mais evidente nesse contexto. Os protocolos intersetoriais, como a Resolução CMDCA nº 89/11, definiam fluxos específicos para a notificação de violência, mas reduziam a atuação do profissional da assistência social a uma função meramente documental e de encaminhamento. Conforme o boletim, “os técnicos do serviço elaboram um relatório (relatório de identificação) que serve de base para o preenchimento da ficha”, cabendo ao “Gerente de Assistência Social da Regional preencher a ficha, assinar e a encaminhar para a autoridade competente” (CMDCA, 2012, p. 5). Esse procedimento, ao limitar o profissional à produção de relatórios e ao envio do documento para instâncias externas à escola, evidenciava que a integração se esgotava no trâmite burocrático, sem que houvesse previsão, no próprio fluxo, de ações compartilhadas que fortalecessem o ambiente educativo.

Nesse contexto, quando o assistente social aceita ou é levado a aceitar o papel de mero “agente da assistência social na escola”, isso reproduz um processo de esquecimento da trajetória crítica da profissão no campo educacional. Esse esquecimento atua como um mecanismo de dominação, pois reduz a função profissional ao gerenciamento das manifestações da questão social no espaço escolar, enfraquecendo a luta por direitos, pela autonomia profissional e pela consolidação do projeto ético-político do Serviço Social.

No eixo de atribuições e competências identificadas na análise documental do Plano de Ação do CMDCA 2010-2011 e da Resolução Intersetorial CMDCA 089/2011, a lógica de atuação profissional se orienta, principalmente, por atividades como acompanhamento de famílias, visitas domiciliares, identificação de situações

relacionadas às expressões da questão social, encaminhamentos para benefícios e serviços da rede socioassistencial, e acompanhamento de programas sociais.

Essas categorias de ação mostram uma organização do trabalho profissional centrada no referenciamento e no encaminhamento, o que aproxima o espaço escolar das funções historicamente ligadas à política de assistência social, em detrimento de ações pedagógicas, interdisciplinares e institucionais mais estruturantes no campo educacional. É importante destacar que os assistentes sociais, nesse contexto, vinham em grande parte da política de assistência social, o que influenciava diretamente a forma como suas atribuições eram percebidas e reconhecidas no ambiente escolar.

3.2.5 O Plano Municipal de Educação (2016-2026): planejamento normativo, intersetorialidade e as lacunas na institucionalização do Serviço Social

O Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte (PME/BH), aprovado pela Lei nº 10.917, de 14 de março de 2016, constitui o principal instrumento de planejamento da política educacional do município para o decênio 2015-2025. Elaborado em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014), o documento estabelece diretrizes, metas e estratégias voltadas à garantia do direito à educação, à universalização do acesso, à redução das desigualdades educacionais e à promoção da gestão democrática, reafirmando a educação como direito social e dever do Estado.

Sob a perspectiva do Serviço Social, entretanto, a análise do PME revela uma contradição significativa entre o reconhecimento da complexidade das demandas que atravessam o cotidiano escolar e a ausência de mecanismos institucionais que assegurem a inserção de profissionais especializados para enfrentá-las. Embora o plano reconheça que a efetivação do direito à educação depende da articulação entre diferentes políticas públicas, ele não prevê, em nenhuma de suas metas ou estratégias, a criação de cargos, a contratação ou a institucionalização do assistente social na Rede Municipal de Educação.

Essa constatação assume particular relevância para a presente pesquisa, uma vez que demonstra que, mesmo em um contexto de ampliação do debate sobre educação integral, proteção social e garantia de direitos, o Serviço Social permaneceu ausente do planejamento educacional como categoria profissional explicitamente reconhecida. Diferentemente do que ocorreu posteriormente com a

promulgação da Lei Federal nº 13.935/2019, o PME/BH limita-se a mencionar equipes multiprofissionais e ações intersetoriais, sem identificar quais profissionais deveriam compor essas equipes nem estabelecer responsabilidades institucionais para sua implementação.

A análise das metas e estratégias evidencia que o documento incorpora diversos pressupostos historicamente vinculados às atribuições do Serviço Social. As estratégias relacionadas à busca ativa de estudantes em situação de evasão escolar, ao acompanhamento da frequência, ao enfrentamento das diversas formas de violência, à articulação entre educação, saúde e assistência social, à proteção de crianças e adolescentes e ao fortalecimento da relação entre escola, famílias e comunidade expressam demandas que extrapolam o campo estritamente pedagógico e remetem às múltiplas expressões da questão social presentes no espaço escolar.

Nesse sentido, destacam-se as estratégias que propõem a articulação intersetorial para atendimento de estudantes em situação de vulnerabilidade, a construção de redes de proteção social, a prevenção da evasão escolar motivada por violência, trabalho infantil ou discriminação, bem como o acompanhamento de estudantes em cumprimento de medidas protetivas e socioeducativas, todas essas ações previstas via política de Assistência Social. Da mesma forma, a Meta 4 prevê a atuação de equipes multiprofissionais no acompanhamento de estudantes com deficiência e estabelece mecanismos de articulação entre educação e outras políticas públicas, igualmente ancorados na política de Assistência Social. Embora essas estratégias dialoguem diretamente com as competências profissionais do assistente social, o plano não explicita a necessidade de sua presença nas escolas nem estabelece condições para sua inserção institucional.

Assim, essa ausência revela uma importante lacuna no planejamento educacional municipal. Ao reconhecer problemas cuja natureza é eminentemente social, familiar, territorial e intersetorial, o PME identifica demandas que exigem intervenção especializada, mas mantém invisível o profissional cuja formação está precisamente orientada para a mediação dessas expressões da questão social. Em outras palavras, o documento reconhece a necessidade da função social desempenhada pelo Serviço Social sem reconhecer, de forma explícita, o sujeito profissional responsável por desenvolvê-la.

Sob a perspectiva do projeto ético-político do Serviço Social, essa contradição evidencia os limites da política educacional brasileira no período anterior à Lei nº 13.935/2019. Conforme assinala o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS, 2013), a atuação do assistente social na educação não se restringe ao atendimento individualizado de estudantes e famílias, mas compreende a defesa do direito à educação, o fortalecimento da gestão democrática, a articulação da rede de proteção social, a mediação entre escola, famílias e território, a produção de diagnósticos sociais e o enfrentamento das desigualdades que condicionam o acesso, a permanência e o sucesso escolar. Essas atribuições dialogam diretamente com inúmeras estratégias previstas no PME, embora o documento permaneça silencioso quanto à institucionalização desse profissional.

Essa constatação sobre o silêncio do PME/BH torna-se ainda mais reveladora quando contraposta à efervescência do debate nacional naquele mesmo período, materializado na atuação da Coordenação Nacional pela Implementação da Lei 13.935/2019. Composta pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), pela Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) e pela Federação Nacional de Psicólogos(as) (FENAPSI), essa articulação evidencia que, enquanto o plano municipal permanecia em silêncio, as entidades representativas das categorias profissionais já haviam constituído um espaço organizado de incidência política.

Diferentemente do PME, que reconhecia as demandas sociais da escola sem nomear os profissionais responsáveis por enfrentá-las, a Coordenação Nacional assumiu, como tarefa central, a defesa explícita da presença do assistente social e do psicólogo na educação básica, demonstrando que a ausência institucional desses profissionais não decorria de uma suposta inexistência de demandas ou de produção técnica qualificada, como o próprio plano demonstra ao incorporar estratégias que exigem tais saberes, mas sim de uma disputa política em torno da concepção de educação e do lugar das profissões no espaço escolar.

Nesse sentido, a atuação coordenada dessas entidades confirma a tese central que perpassa esta pesquisa, a inserção do Serviço Social na educação não foi um desdobramento natural dos planos educacionais, mas o resultado de um

processo histórico de mobilização profissional, produção acadêmica e pressão política que encontrou na Lei nº 13.935/2019 um marco regulatório conquistado, e não uma concessão espontânea do Estado. Ademais, ao articular não apenas o Serviço Social, mas também a Psicologia e suas respectivas associações de ensino e pesquisa, a Coordenação Nacional reforça a crítica à noção vaga de "equipes multiprofissionais" presente no PME/BH, evidenciando que a intersetorialidade e a interdisciplinaridade, para se efetivarem, exigem a explicitação das profissões que as compõem, bem como a definição de suas atribuições e condições de trabalho, elementos que o plano municipal, ao silenciar sobre a composição dessas equipes, terminou por esvaziar. A existência dessa coordenação, portanto, não apenas contextualiza o cenário nacional em que o PME foi gestado, mas também ilumina a contradição fundamental do documento. Ao mesmo tempo em que incorpora uma concepção ampliada de educação, recusa-se a reconhecer os sujeitos profissionais cuja formação está historicamente orientada para a mediação das expressões da questão social que ele próprio identifica como obstáculos ao direito à educação.

Dessa forma, a Coordenação Nacional pela Implementação da Lei 13.935/2019 emerge como o contraponto histórico à omissão do planejamento municipal, materializando a dimensão coletiva e organizada da luta política que o texto identifica como condição necessária para a efetivação das políticas públicas, e cuja ausência no âmbito local explica, em grande medida, a permanência da invisibilidade institucional do Serviço Social na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Do ponto de vista da memória social, essa ausência também constitui um dado significativo. Os documentos oficiais não apenas registram políticas públicas, mas também produzem memória institucional ao definir quais sujeitos, práticas e profissões são legitimadas como integrantes de determinada política. Nesse sentido, o PME preserva a memória de uma concepção ampliada de educação, baseada na intersetorialidade e na proteção integral, mas, simultaneamente, evidencia a invisibilidade institucional do Serviço Social na política educacional municipal. O silêncio do documento acerca da profissão constitui, portanto, uma forma de memória das disputas políticas que marcaram o processo de construção da política educacional naquele período.

A ausência de referência explícita ao Serviço Social torna-se ainda mais significativa quando se considera que o debate nacional sobre equipes multiprofissionais na educação já se encontrava consolidado durante a elaboração do plano, impulsionado pelas entidades representativas da categoria profissional, pela produção acadêmica e pela tramitação, no Congresso Nacional, das proposições legislativas que culminaram na aprovação da Lei nº 13.935/2019. Assim, o PME expressa tanto os avanços da concepção de educação como direito social quanto os limites políticos da institucionalização das equipes multiprofissionais no âmbito municipal.

Além dessas limitações normativas, a implementação do plano foi profundamente impactada pelas transformações do contexto político, econômico e social brasileiro. A vigência do PME coincidiu com um período marcado pela adoção de políticas de austeridade fiscal, especialmente após a Emenda Constitucional nº 95/2016, pela redução dos investimentos nas políticas sociais, pela intensificação da agenda neoliberal e, posteriormente, pelos efeitos da pandemia de Covid-19, que ampliaram as desigualdades educacionais e sociais. Nesse cenário, muitas das estratégias previstas no plano permaneceram condicionadas à disponibilidade orçamentária e à capacidade institucional do município, revelando a distância entre o planejamento normativo e sua efetiva materialização.

Desse modo, o PME/BH apresenta uma natureza contraditória. De um lado, consolida uma concepção ampliada de educação ao reconhecer a necessidade da articulação entre diferentes políticas públicas para garantir o direito à educação e enfrentar as desigualdades sociais que atravessam a escola. De outro, deixa de institucionalizar os profissionais responsáveis por operacionalizar parte significativa dessas estratégias, entre eles o assistente social. Essa lacuna demonstra que o reconhecimento da intersetorialidade, por si só, não assegura a constituição de equipes multiprofissionais nem garante condições objetivas para a efetivação das políticas públicas.

Para o presente estudo, essa constatação é particularmente relevante, pois evidencia que a trajetória do Serviço Social na educação municipal de Belo Horizonte não decorreu diretamente do planejamento educacional inscrito no PME, mas de um processo histórico mais amplo de mobilização profissional, produção acadêmica, disputas políticas e reivindicações coletivas que culminaram, em âmbito

nacional, na aprovação da Lei nº 13.935/2019. Assim, mais do que um documento que não institucionaliza o Serviço Social na educação, o Plano Municipal de Educação registra os limites históricos de um período em que as demandas sociais da escola já eram amplamente reconhecidas.

3.2.6 2022: entre a centralidade das vulnerabilidades e a institucionalização parcial das equipes multiprofissionais

O ano de 2022 representa um marco na reorganização da política educacional da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte no contexto pós-pandemia. Conforme apresentado no documento *Política Educacional da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte* (2023), a Secretaria Municipal de Educação estruturou sua atuação a partir de três eixos centrais: acesso, permanência e “mais aprendizagem e reforço escolar”, posteriormente acrescidos, em 2023, do eixo “reflexão e avaliação”. Essas diretrizes orientaram toda a reorganização pedagógica da rede, tendo como prioridade a recomposição das aprendizagens, a garantia da permanência dos estudantes e a reconstrução dos vínculos escolares fragilizados pela pandemia.

A análise desse documento evidencia que a pandemia foi compreendida pela gestão municipal não apenas como uma crise sanitária, mas também como um fenômeno que ampliou as desigualdades educacionais e sociais, exigindo das escolas novas formas de acompanhamento dos estudantes e de suas famílias. A política enfatiza a busca ativa, o Programa MapAtivo, o monitoramento da frequência escolar, as visitas domiciliares, o fortalecimento do vínculo escola-família e a utilização de sistemas de monitoramento capazes de identificar situações de vulnerabilidade que interferem na permanência e na aprendizagem dos estudantes.

Todavia, emerge uma importante contradição. Embora o documento reconheça que o enfrentamento das vulnerabilidades sociais tornou-se condição indispensável para garantir o direito à educação, as respostas institucionais permanecem predominantemente centradas na reorganização pedagógica e na produção de indicadores de monitoramento. A partir disso, percebe-se que, em toda a política educacional, não há referência à implementação da Lei Federal nº 13.935/2019, tampouco à institucionalização de assistentes sociais e psicólogos como integrantes permanentes das equipes escolares. Assim, categorias como

território, família, proteção social, vulnerabilidade, cuidado, busca ativa e intersetorialidade aparecem como elementos centrais da política, mas desacompanhadas da incorporação dos profissionais historicamente qualificados para atuar nessas dimensões.

Essa lacuna revela que a gestão municipal reconheceu a complexidade das expressões da questão social presentes no cotidiano escolar, mas retardou a incorporação de uma política estruturante de equipes multiprofissionais. Sob a perspectiva do Serviço Social, essa ausência é particularmente significativa, pois muitas das estratégias apresentadas - como visitas domiciliares, articulação com as famílias, análise das vulnerabilidades territoriais e encaminhamentos intersetoriais - constituem competências técnico-operativas próprias do exercício profissional do assistente social. Dessa forma, ampliou-se a capacidade institucional de identificar situações de vulnerabilidade, sem que fossem criadas, naquele momento, condições permanentes para seu enfrentamento.

É nesse contexto que surge o *Projeto Janela da Escuta na Escola*, uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), desenvolvida em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e implementada em 2022, no contexto do retorno às atividades presenciais após a pandemia de Covid-19. Inspirado na experiência do Programa Janela da Escuta, desenvolvido desde 2005 pela Faculdade de Medicina da UFMG, o projeto foi concebido para responder aos impactos sociais, emocionais e relacionais intensificados pelo longo período de isolamento social, a fim de fortalecer a convivência escolar e a proteção de estudantes, famílias e profissionais da educação.

Com duração prevista de dezoito meses, a iniciativa buscou enfrentar o aumento de situações de sofrimento psíquico, conflitos, agressividade, violência doméstica, apatia e dificuldades de reintegração ao ambiente escolar. Conforme destacado pela SMED, o projeto tinha como propósito "escutar, atender necessidades urgentes de acolhimento, educar para a convivência e cuidar das interações no ambiente escolar", articulando essas ações aos Planos de Convivência das escolas. Nesse contexto, foram inseridos assistentes sociais e psicólogos nas unidades escolares, ampliando o suporte às equipes pedagógicas e

fortalecendo a articulação com a rede de proteção social a partir da perspectiva do trabalho interdisciplinar.

O Projeto Janela da Escuta surge como resposta emergencial às demandas emocionais e relacionais intensificadas pela pandemia, priorizando o “acolhimento” e o cuidado das interações. Contudo, quando o acolhimento se converte em finalidade última da prática profissional, descolado de uma análise das determinações sócio-históricas que produzem o sofrimento, ele tende a reproduzir a lógica conservadora de individualização da questão social. Nessa perspectiva, o sofrimento psíquico, os conflitos e a violência escolar são reduzidos a problemas comportamentais ou familiares, e a escuta se transforma em instrumento de adaptação do sujeito às condições existentes, em vez de espaço de problematização das estruturas que geram a desigualdade. Assim, a tal da “escuta qualificada”, quando esvaziada de seu potencial crítico, opera como tecnologia de gestão das vulnerabilidades, responsabilizando indivíduos e famílias pela superação de condições que são, em sua gênese, expressões da questão social e da ausência de proteção social estatal.

A iniciativa representava, pela primeira vez, o reconhecimento explícito da necessidade de inserção de assistentes sociais e psicólogos na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Contudo, esse reconhecimento ocorreu de forma contraditória, uma vez que a proposta inicial previa a contratação desses profissionais por meio da modalidade de Microempreendedor Individual (MEI), transferindo aos trabalhadores os custos da própria contratação e afastando-os das garantias próprias do serviço público. Tal modelo foi amplamente questionado por afrontar os princípios da administração pública e por comprometer a autonomia técnica necessária ao exercício profissional.

A partir disso, a proposta provocou intensa mobilização do Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais (CRESS-MG), do Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte (Sind-Rede/BH), do Ministério Público e de outras entidades representativas, que denunciaram a incompatibilidade da contratação via MEI com a natureza permanente das atribuições previstas na Lei Federal nº 13.935/2019. Dessa forma, a resistência coletiva impediu a implementação desse modelo de contratação, transformando o episódio em um marco da memória profissional da categoria e evidenciando que a

efetivação da política pública depende não apenas da existência de marcos legais, mas também da garantia de condições dignas de trabalho e da permanente atuação dos movimentos profissionais na defesa dos direitos sociais.

Nesse contexto, o *Projeto Pas (Psicólogos e Assistentes sociais)* representou uma inflexão importante na trajetória de implementação das equipes multiprofissionais na educação municipal. A iniciativa surgiu no âmbito da SMED como desdobramento das experiências acumuladas com o *Projeto Janela da Escuta na Escola*, implementado em 2022 durante o retorno às aulas presenciais após a pandemia de Covid-19. Enquanto o *Janela da Escuta* possuía caráter emergencial, voltado ao acolhimento das demandas emocionais e relacionais intensificadas pelo contexto pandêmico, o *Projeto Pas* buscou conferir maior estabilidade e institucionalidade às ações de promoção da convivência escolar e prevenção das violências.

Embora mantivesse a utilização de contratos administrativos temporários, o projeto substituiu a lógica da terceirização via MEI pela contratação direta de assistentes sociais e psicólogos para atuação nas escolas municipais, ampliando significativamente a presença desses profissionais na rede de ensino. Sua criação decorreu do reconhecimento de que os desafios vivenciados pelas escolas extrapolavam o período pandêmico, envolvendo o crescimento dos conflitos escolares, das situações de vulnerabilidade, do sofrimento psíquico e o acirramento do debate nacional sobre a violência nas instituições de ensino.

A iniciativa consolidou a presença de assistentes sociais e psicólogos na educação municipal sob o discurso da cultura de paz como dimensão estruturante. Contraditoriamente, essa abordagem opera como mecanismo de gestão de desigualdades, transferindo para os profissionais da escola responsabilidades cujas raízes estão na exclusão social e na precarização das políticas públicas. Além disso, agrava essa contradição a interpretação que individualiza a violência, reduzindo-a a questões comportamentais ou familiares, em vez de reconhecê-la como expressão de desigualdades estruturais. Assim, a cultura da paz, ao mesmo tempo que legitima a presença desses profissionais, naturaliza a ausência do município no enfrentamento das condições materiais que produzem a violência escolar.

No contexto do Projeto Pas, a ênfase na “cultura de paz” como dimensão estruturante revela uma contradição fundamental, ao mesmo tempo que legitima a

inserção de assistentes sociais e psicólogos na rede educacional, essa abordagem tende a despolitizar a violência escolar, tratando-a como fenômeno interpessoal e não como expressão de desigualdades estruturais e da precarização das políticas públicas. A escuta, nesse enquadramento, corre o risco de se tornar um mecanismo de conformação social, no qual o acolhimento do sofrimento não se converte em enfrentamento das causas que o produzem. O conservadorismo, aqui, não se apresenta como recusa explícita da crítica, mas como incorporação seletiva de demandas emancipatórias que são esvaziadas de seu conteúdo transformador. Para superar essa armadilha, a intervenção deve estar organicamente articulada a uma práxis que vincule o acolhimento à denúncia das condições de opressão, à defesa intransigente dos direitos sociais e à construção de estratégias coletivas de enfrentamento das expressões da questão social, rompendo com a lógica dos projetos temporários e com a individualização das responsabilidades que marcam a trajetória da política educacional analisada.

Entretanto, os avanços promovidos pelo *Projeto Pas* permaneceram condicionados aos limites de uma política de caráter transitório. A ausência de concurso público, a utilização de processos seletivos simplificados, a descontinuidade dos vínculos empregatícios, as incertezas quanto à lotação dos profissionais e a inexistência de cargos efetivos revelam que a inserção do Serviço Social e da Psicologia continuou marcada pela precarização do trabalho. Em vez da consolidação de equipes multiprofissionais permanentes, optou-se por uma política baseada em projetos, cuja continuidade permaneceu subordinada às prioridades administrativas de cada gestão municipal.

Sob a perspectiva da memória social, a experiência de Belo Horizonte demonstra que a institucionalização do Serviço Social na política educacional não ocorreu como consequência automática da promulgação da Lei nº 13.935/2019. Ao contrário, constituiu-se como resultado de intensas disputas políticas em torno das formas de contratação, das condições de trabalho e do próprio significado da atuação multiprofissional na escola pública. O percurso que vai do *Projeto Janela da Escuta* ao *Projeto Pas* evidencia, simultaneamente, avanços institucionais e permanências estruturais da precarização, revelando que o reconhecimento da importância do Serviço Social não foi acompanhado, no mesmo ritmo, da criação de mecanismos estáveis para sua consolidação.

Assim, a política educacional construída no contexto pós-pandemia incorpora, de forma consistente, o diagnóstico das desigualdades sociais que atravessam a escola pública, mas mantém incompleto o processo de institucionalização das equipes multiprofissionais responsáveis por enfrentá-las. Posto isso, nota-se que a consolidação do Serviço Social na política educacional depende da superação da lógica dos projetos temporários, da realização de concurso público e da incorporação definitiva de assistentes sociais e psicólogos às equipes permanentes da Rede Municipal de Educação, com o objetivo de assegurar condições de trabalho compatíveis com os princípios da educação pública, democrática e socialmente referenciada.

3.2.7 A agenda do Conjunto CFESS/CRESS: fortalecimento da direção ético-política do Serviço Social na educação

A trajetória de produção intelectual e política do Conjunto CFESS/CRESS na educação não pode ser entendida sem considerar o contexto mais amplo da pós-redemocratização do Brasil. Desde os anos 1990, os assistentes sociais enfrentaram um desafio duplo, por um lado, houve a expansão das políticas sociais sob a influência neoliberal, com ênfase na focalização, na descentralização e na terceirização; por outro, surgiu a necessidade de criar respostas teóricas e práticas que mantivessem e aprofundassem o projeto ético-político da profissão.

Em 2001, o CFESS lançou a cartilha *Serviço Social na Educação*, um documento inovador que mapeou, pela primeira vez e de forma sistemática, as experiências e reflexões da categoria no campo educacional brasileiro. Antes dela, o trabalho dos assistentes sociais nas escolas era registrado, principalmente, por meio de iniciativas locais e experiências dispersas, muitas vezes sem reconhecimento institucional.

Diferente de visões que reduzem os desafios educacionais a problemas comportamentais ou familiares, a cartilha *Serviço Social na Educação* (CFESS, 2001) vê a educação como um direito social cercado pelas contradições da realidade brasileira. Além disso, o documento enfatiza que discutir a garantia do direito à educação envolve temas relacionados à realidade social, política, econômica e cultural, que frequentemente são ignorados no dia a dia escolar.

Nesse sentido, o material afirma que “o sistema de ensino também se constitui em um espaço de concretização dos problemas sociais” (CFESS, 2001, p.

11), reconhecendo que fenômenos como evasão escolar, baixo rendimento e desinteresse pelos estudos não são causados apenas por fatores internos à escola; eles estão conectados a diversas expressões da questão social vividas pelos estudantes e suas famílias. Ao abordar a atuação dos profissionais, a cartilha atribui ao assistente social a tarefa de realizar “diagnósticos sociais”, identificando “os fatores sociais, culturais e econômicos que determinam os processos que mais afligem o campo educacional” (CFESS, 2001, p. 12).

Embora destaque a centralidade desse diagnóstico para compreender as determinações sociais que incidem sobre a vida escolar, a publicação não estabelece um protocolo metodológico específico para sua elaboração, nem define fluxos padronizados de encaminhamento. Em consonância com os fundamentos ético-políticos da profissão, indica que o diagnóstico deve subsidiar ações de caráter preventivo e interventivo, de forma a orientar o trabalho interdisciplinar, a articulação com as famílias, o fortalecimento da relação entre escola e comunidade, e os encaminhamentos à rede de políticas públicas e de proteção social sempre que identificadas situações de vulnerabilidade, violação de direitos ou necessidades que extrapolem a competência da instituição escolar.

Além disso, a cartilha sublinha que a escola pública deve conectar o conhecimento escolar com a realidade social, para “instrumentalizar o sujeito a compreender e intervir na realidade” (CFESS, 2001, p. 14). Nessa perspectiva, o diagnóstico social não se restringe ao levantamento de demandas individuais, mas constitui um instrumento de leitura crítica da realidade, permitindo que o assistente social identifique as múltiplas determinações da questão social presentes no cotidiano escolar e contribua para a construção de estratégias coletivas de enfrentamento, em articulação com as demais políticas sociais e com a rede de garantia de direitos.

A cartilha de 2001 cumpriu, portanto, uma função dupla. De um lado, registrou uma memória institucional ao documentar e legitimar práticas profissionais que até então eram ignoradas ou vistas como episódicas, tais como a realização de diagnósticos sociais da realidade escolar, o acompanhamento de estudantes e suas famílias, a mediação entre escola, família e comunidade, a articulação com a rede de políticas públicas e de proteção social, o desenvolvimento de ações socioeducativas, a participação em equipes interdisciplinares e a contribuição para a

construção de estratégias voltadas ao enfrentamento das expressões da questão social no contexto educacional.

Em vez de destacar trajetórias individuais, a cartilha valorizou a organização da categoria, os encontros de debate, os levantamentos realizados pelos Conselhos Regionais e as experiências institucionais já estabelecidas em alguns sistemas de ensino. Logo na apresentação, o documento informa que sua elaboração decorre do acúmulo das discussões promovidas pelo Conjunto CFESS/CRESS e das experiências profissionais desenvolvidas em diferentes estados, reconhecendo que o debate sobre a inserção do assistente social na educação vinha sendo construído coletivamente pela categoria profissional (CFESS, 2001). Ao selecionar esses sujeitos e iniciativas como referências centrais, a cartilha construiu uma narrativa na qual a presença do Serviço Social na educação aparece como resultado de um processo coletivo de mobilização profissional, de produção de conhecimento e de defesa dos direitos sociais, contribuindo para consolidar uma identidade profissional comprometida com a democratização da educação e com o enfrentamento das expressões da questão social no cotidiano escolar. Essa valorização da construção coletiva também se expressa quando o documento registra que sua publicação reúne "algumas reflexões que foram surgindo nos encontros promovidos pelo Conjunto CFESS/CRESS", evidenciando que as formulações apresentadas não são individuais, mas fruto do debate acumulado pela categoria profissional (CFESS, 2001).

Posteriormente, o CFESS lançou dois documentos fundamentais que aprofundaram essa direção política: os *Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação* (lançado originalmente em 2011) e os *Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação* (consolidado em 2012-2013).

O documento de 2011 insere a discussão no foco da luta por uma educação pública, laica, democrática e voltada para a emancipação humana. Diferentemente da cartilha de 2001, que tinha um tom mais descritivo e propositivo, esses novos subsídios mudaram o debate para uma análise crítica das determinações históricas, econômicas e políticas que moldam a política educacional brasileira.

O documento vê a educação como uma parte contraditória da vida social, inserida nas disputas entre diferentes projetos societários, e afirma que a Política de Educação é um "campo de embates de projetos educacionais distintos" e de

“negação e reconhecimento de direitos sociais” (CFESS, 2011, p. 19). Nessa visão, a educação não é apenas um espaço de inclusão ou acesso a direitos, mas um terreno cheio de contradições da sociedade capitalista e das manifestações da questão social.

Como resultado, a atuação profissional deixa de ser vista principalmente como uma resposta a demandas imediatas dos estudantes e passa a estar ligada à análise crítica da realidade, ao fortalecimento dos direitos sociais e à construção de uma educação voltada para a emancipação humana. Não por acaso, o documento destaca que o trabalho do assistente social exige “a apreensão crítica dos processos sociais de produção e reprodução das relações sociais numa perspectiva de totalidade” e a “identificação das demandas presentes na sociedade, visando formular respostas para lidar com a questão social” (CFESS, 2011, p. 26).

Desse modo, supera-se o caráter predominantemente descritivo da cartilha de 2001 para estabelecer uma leitura mais orgânica da inserção do Serviço Social na política educacional, explicitamente fundamentada no projeto ético-político da profissão. No texto do CFESS (2011), a atuação do assistente social na educação é apresentada em articulação direta com a defesa e a ampliação dos direitos sociais, com a democratização do acesso e da permanência na escola e com o enfrentamento das desigualdades sociais que atravessam o espaço educacional, situando a intervenção profissional no interior das lutas sociais mais amplas da classe trabalhadora. Dessa forma, o documento vincula, de maneira mais explícita, o trabalho profissional às estratégias coletivas de resistência às expressões da questão social, consolidando uma perspectiva crítica que orienta a prática para além de ações pontuais, reforçando seu compromisso com a garantia de direitos e com a transformação das condições sociais que produzem a desigualdade educacional.

Ao adotar explicitamente o referencial do projeto ético-político profissional, o *Subsídio* de 2011 desenvolveu uma crítica firme às orientações neoliberais na política educacional, apontando que a educação, dentro da sociabilidade capitalista, participa da produção de consensos necessários à manutenção da ordem social, destacando que a política educacional se torna um “campo de embates de projetos educacionais distintos” (CFESS, 2011, p. 19).

Nesse contexto, questiona-se a simplificação das desigualdades educacionais como problemas de pobreza, exclusão ou falta de oportunidades individuais. O

subsídio argumenta que as estratégias de ampliação do acesso à educação frequentemente mudam o foco “do cerne do problema do campo das desigualdades sociais (...) para o enfrentamento da pobreza, da exclusão social e da falta de oportunidades” (CFESS, 2011, p. 39). O documento também critica os discursos sobre “educação inclusiva”, “educação para a cidadania” e “democratização da educação” quando se afastam das determinações de classe e das condições concretas para sua realização (CFESS, 2011, p. 41).

Além disso, alerta sobre os riscos de a educação ser dominada pelos paradigmas do “empreendedorismo”, da “empregabilidade” e da “pedagogia das competências”, considerados mecanismos de produção de consensos em torno da sociabilidade burguesa (CFESS, 2011, p. 45). Ao situar os problemas educacionais nas contradições estruturais do capitalismo e nas múltiplas manifestações da questão social, o *Subsídio* quebra visões que individualizam a responsabilidade do fracasso escolar nos estudantes e nas famílias, reafirmando uma perspectiva crítica voltada para a universalização dos direitos sociais e para a emancipação humana.

Por sua vez, o documento de 2012-2013, seguindo o avanço das lutas e a aprovação da Lei Estadual nº 16.683/2007 em Minas Gerais e de outras legislações municipais, ampliou o debate ao apresentar práticas e orientações políticas para o dia a dia escolar. Diferentemente dos textos anteriores, mais conceituais, este documento se aprofunda nas situações concretas da atuação profissional, abordando a escuta adequada, a parceria com a rede intersetorial sem reduzir o profissional a mero encaminhador, a participação na elaboração do projeto político-pedagógico e a produção de relatórios sociais que não reproduzam lógicas de controle e vigilância.

Ao destacar que a atuação na educação possui características específicas que vão além da política de assistência social, o subsídio fornece uma ferramenta de resistência contra tentativas de subordinar a intervenção profissional a concepções de administração e pragmatismo. Nesse sentido, o documento ressalta que “a inserção do Serviço Social na política de educação requer a compreensão de suas particularidades, não podendo ser reduzida às demandas tradicionais da política de assistência social, sob pena de se limitar o alcance da atuação profissional” (CFESS, 2013). No caso de Belo Horizonte, este documento tornou-se uma referência importante para os debates promovidos pela Comissão de Educação do

CRESS-MG, criada em 2011, e para as negociações relacionadas à implementação da Lei Federal nº 13.935/2019.

A atuação do Conjunto CFESS/CRESS culminou, em 2019, na aprovação da Lei Federal nº 13.935/2019, que tornou obrigatória a presença de assistentes sociais e psicólogos nas redes públicas de educação básica. Isso foi o resultado de um longo processo de articulação política, mobilização da categoria e atuação junto ao poder legislativo. Em 2021, o CFESS, em parceria com o Conselho Federal de Psicologia (CFP), a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e a Federação Nacional dos Psicólogos (Fenapsi), publicou uma Nota Técnica conjunta para orientar a regulamentação da lei nos estados e municípios, oferecendo parâmetros teórico-metodológicos, éticos e técnicos para sua implementação.

Essa nota marca um momento importante na memória institucional da categoria, pois estabelece uma interpretação ligada aos princípios da educação pública e ao projeto ético-político do Serviço Social. Além disso, sua importância também aparece na luta contra iniciativas que tentam flexibilizar direitos trabalhistas e tornar a situação dos profissionais na educação pública mais precária.

Os documentos do Conjunto CFESS/CRESS, desde a cartilha de 2001 até a nota técnica de 2021, formam um arquivo vivo que busca criar uma nova direção ético-política para a atuação profissional na educação. No entanto, sua eficácia depende da atualização constante por meio da prática profissional e da organização coletiva da categoria.

Essa articulação entre a teoria documental e o cotidiano profissional se concretiza em experiências locais específicas, das quais o caso de Belo Horizonte exemplifica a atuação do CRESS-MG na luta pela implementação da Lei nº 13.935/2019. O CRESS-MG esteve envolvido nas discussões sobre a regulamentação da lei, as atribuições profissionais e a defesa de condições dignas de trabalho para assistentes sociais e psicólogos na rede pública de ensino.

A partir disso, para viabilizar essa intervenção no município, a estratégia utilizada pelo Conselho regional e pelos movimentos locais combinou uma perspectiva jurídico-institucional, que inclui a análise e contestação de editais e normativas, e uma dimensão política, que se baseou na mobilização da categoria e na articulação com diferentes grupos da sociedade civil. Essa combinação

demonstra que a realização da inserção profissional na educação depende tanto da garantia formal de direitos quanto da capacidade de organização coletiva dos trabalhadores.

A Comissão de Educação do CRESS-MG, estabeleceu-se como um espaço importante de articulação entre profissionais da educação, pesquisadores e movimentos sociais. Além de contribuir para a formação política da categoria, a comissão desempenha um papel significativo na preservação da memória das lutas pela inserção qualificada do Serviço Social na educação.

Apesar dos avanços alcançados, a produção de documentos, a atuação nos conselhos profissionais e a influência no poder público não devem ser vistas como transformações profundas por si só. O Estado tende a incorporar demandas sociais de forma parcial e contraditória, frequentemente reduzindo seu potencial transformador. No âmbito educacional, isso significa que a presença do assistente social pode se direcionar tanto para perspectivas libertadoras quanto para funções de controle social.

Nesse sentido, a agenda elaborada pelo Conjunto CFESS/CRESS deve ser vista como parte de um processo contínuo de organização profissional e articulação com os demais trabalhadores da educação. A defesa de uma escola pública, laica, democrática e socialmente responsável exige que a memória das lutas acumuladas seja constantemente atualizada e convertida em ação coletiva, o que fortalecerá a capacidade da categoria de enfrentar os desafios atuais da política educacional.

3.3 A construção de uma memória coletiva sobre a atuação do Serviço Social na educação: pioneirismo e luta institucional

A construção de uma memória coletiva sobre a atuação do Serviço Social na educação em Belo Horizonte emerge das narrativas como um processo vivo, contraditório e em constante disputa. Longe de se apresentar como uma sucessão linear de fatos ou uma história que apenas reflete a narrativa oficial consensual, essa memória é tecida por lembranças que ora se complementam, ora se tensionam, revelando os diferentes lugares de fala dos sujeitos e as distintas conjunturas políticas que marcaram sua trajetória profissional. Como afirma Halbwachs (2006), a memória coletiva é sempre construída e sustentada por meio dos grupos sociais aos quais o indivíduo se vincula, sendo a família, a universidade,

o conselho profissional e o coletivo de trabalho os quadros sociais de referência que emergem com maior força nas entrevistas.

As trajetórias individuais narradas pelos(as) entrevistados(as) evidenciam que o ingresso na educação não foi um ato fortuito ou meramente profissional, visto que ele está visceralmente conectado a uma determinada leitura de mundo e a uma aposta política na escola como lócus de transformação social. E5, por exemplo, ancora sua defesa do Serviço Social na educação na sua própria experiência de vida e na forma como percebeu o papel da instituição desde a infância:

“Essa pergunta me remeta à minha própria história de vida. Remeta à minha própria história de vida, de uma pessoa que cresceu em uma ocupação, uma ocupação urbana, em que, assim, ao longo da vida, nas idas e vindas de uma extrema pobreza, de uma extrema vulnerabilidade, por uma escolha da vida da minha mãe, de criar suas crianças sozinhas, e sair com a cara e coragem e ir para uma cidade como São Paulo, e ir para uma ocupação e trabalhar como empregada doméstica, a escola se tornou, ao longo da minha vida, como um refúgio, como um lugar de proteção, um lugar de apoio, um lugar que me construiu para outro sujeito. Então, a minha relação com a escola, ela perpassa por aí, sabe, esse entendimento de que ela me protegeu ao longo da vida, é a instituição que me protegeu.” (E5)

Essa fala expressa a categoria central da práxis profissional, a união entre reflexão teórica e ação política. Dessa forma, a memória da vulnerabilidade enfrentada na infância transforma-se em combustível político para a atuação profissional, evidenciando que o lembrar não é um ato solitário, mas um processo no qual “as lembranças são constantemente negociadas, compartilhadas e reconstruídas dentro de quadros sociais” (HALBWACHS, 2006, p. 71).

E2, da mesma forma, conecta sua motivação ao “compromisso ético e político com a transformação social” e à percepção de que a escola é um “território de disputas e possibilidades”. Essa formulação ecoa diretamente os fundamentos do Projeto Ético-Político, que recusa qualquer neutralidade profissional e afirma a necessidade de uma intervenção orientada pela defesa intransigente dos direitos humanos e pela justiça social (CFESS, 2012). A memória, aqui, é um chamado à ação no presente.

Ao aprofundar essa dimensão educativa e política da profissão no chão da escola, E5 destaca como a atuação do assistente social é indissociável das lutas contra as opressões estruturais e da garantia do direito de aprender:

“Assistentes sociais, eu entendo que nessa rede ele tem um papel educativo, porque nós temos um compromisso ético-político, nós temos um conjunto de princípios profissionais e vai falar lá que o nosso princípio é a defesa dos direitos humanos, uma sociedade sem opressão de classe, gênero, raça, enfim. Então, as práticas pedagógicas podem contribuir para

esse ambiente, como também promover a inclusão, a permanência de forma significativa. E a consequência disso é melhorar as condições de ensino-aprendizado das crianças e adolescentes. [...] Particularmente, não acredito que a escola, na sua função tradicional, que é a transmissão do conhecimento, cumpra a sua função sem levar em consideração essa diversidade, essa complexidade, as expressões da questão social que estão no campo da instituição escolar.” (E5)

Um dos elementos mais marcantes nas narrativas é a recorrência de determinados marcos históricos e institucionais, indicando a formação de uma memória coletiva em torno da inserção do Serviço Social na educação belo-horizontina. A Lei Federal nº 13.935/2019 é citada por praticamente todos os entrevistados como o gatilho normativo que impulsionou as ações municipais. E2 afirma: “o marco central para mim foi a lei federal [...] foi o que impulsionou as prefeituras a aderirem”. E2, entretanto, destaca que, antes mesmo da lei, havia experiências pioneiras: “a primeira assistente social a atuar na educação básica de Belo Horizonte foi Maria Luiza Pedrosa Botelho [...] também o Instituto Santa Inês, em 1947, já contava com assistente social” (E2). Essa articulação entre as memórias mais antigas (anos 1940) e os acontecimentos recentes (pós-2019) mostra que a memória coletiva não é linear, mas uma construção histórica composta por diferentes camadas temporais, nas quais experiências de distintas épocas coexistem.

As lembranças também se fixam em figuras e instituições que atuaram como suportes da memória coletiva, como recorda E5, detalhadamente, sobre os estímulos acadêmicos e os bastidores políticos que mobilizaram a categoria:

“Então é muito interessante que, com o avanço do processo de redemocratização, o próprio debate do serviço social começa a se perceber que há nexos. [...] Então essa foi uma inquietação que eu fui muito feliz que ainda quando eu entrei na graduação de serviço social em 2005, tive uma professora, a professora Conceição, ela já, ainda ali no primeiro período, ela já fez essa provocação. E se vocês, enquanto assistentes sociais, trabalharem em uma escola? O que vocês vão fazer nesse lugar? Então isso me despertou, porque remete à minha história de vida, remete às minhas concepções sobre escola, educação, e o serviço social se coloca nesse lugar.” (E5)

Entre as memórias compartilhadas, E5 resgata as tensões políticas e debates conceituais travados com a ex-secretária municipal de Educação e atual Ministra, Macaé Evaristo, e com a Faculdade de Educação da UFMG:

“A Macaé, ela é uma figura assistente social, é uma figura muito rica e importante, mas eu me lembro do posicionamento dela sobre assistentes sociais e psicólogos, era um lugar dúvida. Por que eu penso assim? Porque acaba que, politicamente, o grupo que fortaleceu ela, historicamente, era o movimento negro, mas especialmente a Faculdade de Educação da UFMG.

Então, a Faculdade de Educação da UFMG não é consenso, não existe um consenso sobre esse lugar. Eu me lembro de alguns professores da UFMG que eram contrários à inserção de assistentes sociais e psicólogos, porque eles falavam muito que a gente estava subvertendo a função social da escola. É complicado, isso é uma coisa lá do positivismo, do funcionalismo, que a gente estaria 'assistencializando' a escola e a educação.” (E5)

E6, em sua entrevista, confirma: “eu falava disso porque era meu encanto. Serviço Social na Educação era meu encanto. Então eu ficava igual uma traça falando”. Essas memórias compartilhadas sobre os mesmos atores e eventos - a comissão, o seminário na PUC, a cartilha produzida pelo mandato do já deputado estadual André Quintão, as reuniões com vereadores como Neuza Santos (partido) e Gilson Reis (PC do B) - revelam a existência de “quadros sociais” (HALBWACHS, 2006) que organizam e dão sentido às lembranças individuais, transformando-as em patrimônio coletivo da categoria.

E7 relata que um dos primeiros desafios foi “trazer os profissionais para entender que dinâmica nova é essa” e que era preciso “saber ser assistente social”. Essa afirmação carrega um significado profundo sobre saber ser assistente social sob a ótica crítica, a qual envolve uma análise de totalidade, apreendendo as expressões da questão social na escola e articulando respostas que fortalecem a autonomia dos sujeitos e a luta por políticas públicas universais.

E1, ao descrever a resistência dos pedagogos - “eles acham que estão fazendo trabalho do outro profissional” -, revela uma disputa de projetos. Não se trata apenas de uma disputa corporativa ou de territórios. A resistência a que E1 se refere expressa, em última instância, a tensão entre uma concepção conservadora de educação, centrada no conteúdo, na disciplina e na hierarquia, e uma concepção crítico-emancipatória, que compreende que o processo de ensino-aprendizagem é indissociável das condições materiais de vida dos estudantes. O(a) assistente social, neste espaço, está reafirmando o princípio de que a educação é um espaço social e que, portanto, exige o enfrentamento das desigualdades que a atravessam.

Os estudos sociais da memória nos alertam que esta é sempre seletiva, já que guarda certas lembranças e silencia outras, operando como um campo de forças e disputas. Nas entrevistas, emergem com força as memórias das dificuldades, das resistências e dos momentos de quase desistência. E1 relata que no início da inserção “a regra era ‘não pode’ e a atuação era a exceção. Era bem dessa forma [...] para conseguir fazer, atuar de alguma forma, tinha que ser artista”. E7, na mesma direção, aponta que “o maior desafio é o assédio moral”. E2 descreve

o ambiente como “muito complexo”, com uma “pouca autonomia profissional” e uma lógica em que “o ‘não pode’ era a regra”.

Essas falas são a memória viva do quanto a inserção de novas profissões em um determinado campo institucional produz tensões e violências simbólicas. O adoecimento mencionado é evidência de uma manifestação concreta da exploração e da precarização do trabalho no capitalismo contemporâneo, que também atinge os trabalhadores assalariados. No entanto, a memória coletiva desses assistentes sociais não se detém na denúncia do sofrimento, mas também registra as estratégias de resistência, a criação de comissões, as reuniões com a Secretaria Municipal de Educação, a luta pela redução da jornada de 40 para 30 horas, e a articulação com o CRESS - MG e com o Ministério Público de Minas Gerais para barrar contratações precarizadas.

A memória da resistência coletiva se ancora em práticas concretas de organização. Desse modo, a entrevistada (E1) recorda o processo de luta pela jornada de trabalho: “a gente formou uma comissão e começou a luta aí, porque a gente está trabalhando 40 horas [...] tivemos várias reuniões para o cumprimento da nossa carga horária de 30 horas”. Ela detalha que essas reuniões ocorriam “com a prefeitura, por meio da SMED, em conjunto com o CRESS - MG”, e que, em uma delas, “a gente pôde contribuir um pouco com a Portaria nº176/2025²”. Da mesma forma, E7 descreve o caráter institucional desses encontros: “a gente participou de reuniões com secretários, com a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação. [...] quando a gente vai para a reunião na Secretaria de Educação de Belo Horizonte, vão quase todos os gestores, desde o gestor de RH da política de educação até o gestor político de estratégia”. Essas falas evidenciam que a criação de comissões e a ocupação sistemática das mesas de negociação denunciam as violações e constroem, passo a passo, os parâmetros da atuação profissional.

Essa resistência coletiva, no entanto, não se apresenta de forma homogênea ou isenta de contradições. As narrativas revelam que o próprio processo de organização dos profissionais na educação também é atravessado por disputas internas, cansaço e mesmo desistências. E3 relata que muitos colegas não conseguiram permanecer, pois “o que eu conhecia como Serviço Social, naquele momento eu não podia fazer”. A impossibilidade de exercer o trabalho conforme os

² Regulamentar e estruturar o trabalho das equipes multiprofissionais (psicologia e serviço social) na rede pública municipal de ensino, em alinhamento com a Lei Federal nº 13.935/2019.

parâmetros ético-políticos da profissão gerou um duplo sofrimento, por um lado, o assédio vindo da gestão escolar e de outros pares; por outro, a angústia de ter que silenciar competências fundamentais, como o atendimento autônomo às famílias, o sigilo profissional e a articulação direta com a rede intersetorial. Esse fenômeno corrobora a análise de Iamamoto (2007) sobre o trabalho do assistente social no capitalismo contemporâneo, o profissional é constantemente pressionado entre as demandas imediatas do empregador (que muitas vezes busca controle e ajustamento social) e as exigências éticas de seu projeto profissional. A memória do adoecimento, portanto, é também a memória da luta por condições materiais e simbólicas que viabilizem uma práxis coerente com os princípios da defesa intransigente dos direitos.

A força dessas lembranças resiste, marcada pela dor, mas também pela teimosia da persistência, revela um aspecto fundamental da memória coletiva na perspectiva crítica, ela não se presta a vitimizar os sujeitos, mas a extrair da experiência do sofrimento as lições políticas para a reorganização da luta. Ao narrarem as arbitrariedades sofridas, as tentativas de tolhimento de sua autonomia e os episódios de assédio, as assistentes sociais transformam feridas individuais em denúncia coletiva e em subsídio para novas estratégias de enfrentamento. O caso da luta pelas 30 horas é paradigmático, pois promoveu uma mudança unilateral no edital, ocorrida “na calada da noite” (como relatou E2). Em resposta, foi mobilizada uma articulação nacional, com reuniões sistemáticas com a secretária de educação, as quais resultaram na conquista da Portaria nº 176/2025, que flexibilizou a jornada. Essa vitória parcial não apagou as feridas, mas o assédio moral, silenciado em muitas falas oficiais, tornou-se matéria-prima para a construção de uma memória combativa.

Uma das marcas do projeto ético-político é sua dimensão prospectiva, que se define não apenas pelo que se é, mas pelo que se quer construir. Essa temporalidade aparece com clareza quando as entrevistadas refletem sobre o que deve ser transmitido às novas gerações. E2 afirma ser essencial transmitir “a luta que aconteceu para que isso fosse efetivado” e “a conquista das 30 horas”. E3 elenca elementos que são, na verdade, pilares do próprio projeto profissional: “compromisso ético-político” e “resistência e persistência”.

E5, no entanto, lança um alerta que é central para qualquer tradição crítica,

ele teme que os assistentes sociais na educação sejam reduzidos a “meros executores finais das políticas de apaziguamento da pobreza”, perdendo de vista “a direção crítica estratégica do projeto ético-político”. Esse receio é, em si, uma forma de memória crítica, ou seja, a memória do risco do desvirtuamento, da recolonização da profissão por lógicas individualizantes e moralizantes (como a abordagem restrita à “gestão de conflitos” sem articulação com a totalidade social).

Assim, o que as entrevistadas propõem preservar é uma certa atitude ético-política, expressa na recusa em naturalizar a desigualdade, na aposta no trabalho interdisciplinar, na compreensão de que a escola é um território onde se reproduzem as contradições do capital, mas onde também se gestam as possibilidades de sua superação.

As narrativas analisadas demonstram que a memória coletiva da atuação do Serviço Social na educação em Belo Horizonte está sendo forjada no enfrentamento concreto das expressões da questão social. Longe de ser uma lembrança harmoniosa ou linear, ela é marcada por avanços e recuos, por vitórias e derrotas, por resistências e adocementos. Mas é precisamente essa natureza contraditória que a torna autêntica e potencialmente emancipatória. As/os assistentes sociais entrevistadas/os, ao recordarem os momentos de quase desistência e as pequenas conquistas cotidianas, estão escrevendo uma história “a contrapelo”, a história daqueles que, mesmo diante da precarização, insistem em defender a escola pública, gratuita e de qualidade como um direito de todos.

Os fios da memória aqui são fios de uma trama política que conecta passado, presente e futuro. E cada novo profissional que chega a uma escola pode se apropriar dessa história, como bem expressou uma das entrevistadas ao dizer “eu sou pioneira”. Pode, ao mesmo tempo, herdar e reinventar uma tradição crítica, e só se mantém vivo se for continuamente rememorado, atualizado e reafirmado na prática cotidiana.

3.4 Os marcos históricos e as tensões políticas que marcaram o processo de inserção profissional, analisando as percepções sobre as legislações e os programas governamentais

Se a análise documental evidenciou um percurso normativo marcado por avanços formais e lacunas institucionais, cabe examinar como esses marcos são

percebidos na memória viva dos sujeitos. Analisando a persistente resistência histórica à presença de assistentes sociais e psicólogos nas escolas, E5 reflete sobre como as relações de poder e o subfinanciamento estrutural da educação alimentam esse não reconhecimento:

“A educação brasileira tem sofrido, historicamente, sob uma perspectiva de subfinanciamento, de uma 'educação pobre para pessoas pobres'. Então nunca houve um financiamento adequado para a política de educação. Por um lado, vai se priorizar os professores e a estrutura tradicional da escola por questão de financiamento. Por outro lado, também acho que existem relações de poder. O não reconhecimento de assistentes sociais perpassa pelas relações de poder porque existe um campo instituído, existe uma cultura escolar. Aí chegam assistentes sociais e psicólogos disputando também a direção e a dinâmica dessa instituição: afinal, quem é que manda?” (E5)

As narrativas orais avaliam os fatos à luz de experiências concretas de trabalho, revelando tensões políticas que os documentos oficiais, por sua natureza, tendem a silenciar ou eufemizar. É no confronto entre o texto normativo e a prática cotidiana que emergem as contradições mais agudas do processo de inserção profissional. E2, por exemplo, afirma sem hesitação: “o marco central para mim foi a lei federal [...] foi o que impulsionou as prefeituras a aderirem”.

No entanto, essa adesão não é vista como automática ou garantida. E7, que acompanhou de perto as negociações com a Prefeitura de Belo Horizonte, observa que a lei “é muito frágil” porque “só fala que, olha, coloque-se lá dentro esses profissionais”, sem definir formato, financiamento ou condições de trabalho. Essa percepção crítica revela que a memória da conquista legislativa é indissociável da memória da luta por sua efetivação, de modo que a lei não é um ponto de chegada, mas um ponto de partida para novas batalhas.

A fragilidade apontada por E7 não é meramente técnica. Ela expressa a contradição entre a forma jurídica universalista (a lei que se aplica a todos os entes federados) e a particularidade dos interesses de classe que orientam as políticas educacionais no capitalismo neoliberal. Essa lacuna é preenchida, no cotidiano, pela correlação de forças locais, e é nesse terreno que a memória coletiva da categoria registra vitórias e derrotas específicas.

As narrativas das entrevistadas evidenciam que a memória coletiva construída em torno dos processos de mobilização e resistência da categoria cumpre uma função política fundamental. Ao rememorar experiências marcadas pela defesa das condições éticas e técnicas do exercício profissional, as assistentes

sociais produzem um registro que ultrapassa a simples descrição dos acontecimentos. Trata-se de uma memória que atua como alerta permanente contra a naturalização da precarização do trabalho, preservando aprendizados acumulados nas lutas da categoria e transmitindo às futuras gerações referências sobre os limites da negociação com o Estado quando estão em jogo direitos trabalhistas, autonomia profissional e a qualidade dos serviços prestados à população.

O Projeto Pas, que sucedeu à Janela da Escuta, é percebido como um avanço, mas como um avanço ambivalente. E3 aponta que o projeto “vem com a justificativa de atuar nas questões que foram geradas pela pandemia. Ele não vem com a justificativa de cumprir a lei que foi criada”. Essa percepção é crucial, a memória das profissionais registra que a motivação real da PBH foi responder a uma crise conjuntural, e não consolidar uma política pública de direitos. A consequência, denunciada por E7, é que “não houve uma preparação para a equipe da Secretaria de Educação de receber essas profissões”. As/os assistentes sociais chegaram às escolas como “intrusas/os” (E3), sem que os gestores escolares tivessem sido sensibilizados sobre seu papel, sem diretrizes claras de atuação.

Um dos conflitos mais emblemáticos narrados pelas entrevistadas diz respeito à carga horária. O edital original do processo seletivo que culminou no Projeto Pas previa 30 horas semanais para assistentes sociais. A memória desse episódio é preservada com nitidez: E7 menciona a data (“30 de dezembro”), E1 lembra que “a gente estava todo mundo se organizando para trabalhar 30 horas”, e E2 afirma que “foi muito frustrante, fizemos muita mobilização”. A luta coletiva que se seguiu, reuniões com a secretária municipal de educação de Belo Horizonte, Nathália Alves de Souza, articulação com o CRESS - MG e pressão nas redes sociais, resultou na Portaria nº 176/2025, que flexibilizou a jornada para 30 horas presenciais e 10 horas de teletrabalho.

Embora a medida não tenha alterado estruturalmente a jornada de trabalho, uma vez que as 40 horas semanais permanecem no contrato, o processo é interpretado pela categoria como um marco de resistência. Trata-se de uma conquista parcial, cujo significado não reside na transformação objetiva das condições de trabalho, mas na capacidade de impor limites a uma tentativa de reorganização unilateral da gestão.

A reversão parcial da proposta inicial evidencia a existência de disputas em

torno da organização do trabalho no âmbito da política educacional. Como indica E4, “foi uma maneira que a Nathália achou para não responsabilizar a prefeitura, mas a gente entendeu como um ganho”, revelando que o sentido atribuído ao processo também é construído coletivamente pelos trabalhadores, que reconhecem no episódio uma contenção de estratégias de intensificação do trabalho.

Nesse contexto, a análise pode ser articulada à reflexão de Iamamoto (2007), ao destacar que o trabalho do assistente social se realiza em meio a contradições estruturais, nas quais se tensionam as demandas institucionais e as necessidades sociais da população usuária, exigindo mediações cotidianas que combinam limites impostos pela gestão e estratégias profissionais de resistência. Assim, ainda que não represente uma ruptura estrutural, o episódio é compreendido como resistência por expressar a capacidade coletiva de tensionar decisões institucionais e de limitar a naturalização da intensificação do trabalho.

As narrativas também apontam uma tensão estrutural que transcende a vontade dos sujeitos envolvidos, expressa na frequente mudança no comando da Secretaria Municipal de Educação. Em vista disso, E7 menciona que, durante a última gestão do prefeito Fuad Noman (PSD), “passaram seis secretários de educação”. Cada novo secretário trazia novas prioridades, novas equipes de confiança e, frequentemente, novas (des)orientações para os profissionais da educação. Essa descontinuidade é lembrada como um obstáculo sistemático à consolidação de qualquer política de longo prazo, inclusive a inserção do Serviço Social na educação.

E2 relata que, no início de sua atuação, “a gente não tinha espaço de trabalho. Foram poucas as gestões que nos acolheram bem”. A instabilidade na cúpula da SMED produzia, na base escolar, um ambiente de incerteza, tendo em vista que um projeto aprovado por um secretário podia ser descontinuado pelo seguinte, e a legitimidade da dupla de psicólogos e assistentes sociais precisava ser constantemente renegociada. A memória dessa instabilidade institucional é, para os(as) entrevistados(as), um argumento a favor da necessidade de concurso público e de política de Estado, não de governo, pois somente um vínculo estável e uma inserção prevista em lei municipal específica poderiam proteger o trabalho das oscilações conjunturais.

Embora o foco desta pesquisa seja o município de Belo Horizonte, as

narrativas fazem referência, por comparação, à Lei Estadual nº 16.683/2007, de autoria do então deputado André Quintão. E6, que participou de sua articulação, é enfática ao criticar sua vagueza: “ela fala de acompanhamento social nas escolas [...] não demarca, porque um acompanhamento social pode ser feito meramente da perspectiva intersetorial, sem necessariamente ter assistente social e psicólogo”. E5 complementa: “a lei foi interessante porque ela abre o debate [...] mas ela não dá nome às coisas”. Esse aprendizado, de que uma lei que não nomeia o profissional nem define sua atuação concreta é insuficiente é transferido para a avaliação das legislações municipais. A Lei nº 10.213/2011, que instituiu equipes multidisciplinares para prevenção do bullying, é igualmente percebida como um marco para “citar sem garantir”. E7 menciona que, na prática, ela “não instituiu mecanismos eficazes para a presença efetiva”.

A memória crítica dessas experiências legislativas anteriores funciona como um filtro crítico através do qual as entrevistadas avaliam as políticas atuais. Elas sabem, porque vivenciaram, que a simples existência de uma lei não assegura sua efetivação; que a menção ao assistente social em um texto normativo pode ser uma forma de “fazer de conta”, sem que se criem as condições materiais para a intervenção. Essa desconfiança, longe de ser cínica, é uma forma de consciência crítica forjada na prática.

Diante da fragilidade dos marcos legais e da descontinuidade das gestões, as entrevistadas apontam o CRESS-MG e, mais especificamente, sua Comissão de Educação, como um ator central na luta pela efetivação da política. E7, que integra a comissão, descreve as reuniões com a SMED como espaços nos quais “vão quase todos os gestores, desde o RH até o de outras políticas públicas”. Essa presença maciça do poder público revela, paradoxalmente, sua fraqueza, já que, na sua cisão, a prefeitura não tem um plano estruturado para o Serviço Social na educação e, nem por isso, recorre a instâncias externas para construir respostas.

A análise das percepções das entrevistadas sobre as legislações e programas governamentais revela um traço comum, notadamente a consciência aguda de um fosso entre o texto normativo e a realidade concreta. Esse fosso é compreendido como expressão de uma contradição estrutural entre o Estado capitalista, que mesmo quando pressionado, tende a incorporar as demandas populares de forma a esvaziá-las de seu potencial subversivo, transformando

direitos em serviços precários e trabalhadores em executores de políticas de apaziguamento.

No entanto, as narrativas também apontam para a existência de “pontes” que permitem atravessar, ainda que parcialmente, esse fosso. Essas pontes são a organização coletiva (as comissões, os conselhos, os grupos de estudo), a memória crítica (o aprendizado com as leis vagas do passado) e a teimosia ético-política (a recusa a aceitar o “não pode” como palavra final). As/os entrevistadas/os não depositam fé ingênua nas leis; mas também não as desprezam. Elas as utilizam como trincheiras a partir das quais avançam, exigindo sua regulamentação, denunciando seu descumprimento, preenchendo suas lacunas com práticas orientadas pelo projeto ético-político profissional.

Entre as principais estruturas que constituem essas “pontes”, destaca-se a Comissão de Educação e CRESS-MG. Além desta, há as comissões temáticas do CFESS e os coletivos locais de assistentes sociais que utilizam grupos de estudo autogestionados, plataformas como o WhatsApp para troca de experiências e participação em fóruns de discussão sobre a política educacional.

Essa organização se desdobra em ações práticas e articulação política sistemática, que envolve, na Câmara Municipal de Belo Horizonte, a realização de audiências públicas com vereadores, e a participação nos conselhos de políticas públicas que garantem a capilaridade da luta, utilizando cada trincheira institucional para consolidar uma atuação crítica e orientada pelo projeto ético-político da profissão.

A travessia desse fosso é lenta, dolorosa e incompleta, as marcas do assédio moral, do adoecimento e da desistência de muitos colegas são provas disso. Mas a memória que emerge das narrativas não é a memória do conformismo. Ao contrário, ao registrarem as tensões políticas que marcaram cada marco legal, as assistentes sociais constroem um acervo de experiências que permite às próximas gerações saber onde pisar, onde resistir e onde exigir. Como bem sintetizou E5: “somos muito gramscianos, do pessimismo da razão e do otimismo da vontade”. Essa é a memória política que atravessa as legislações e as inscreve não como fins, mas como meios em uma luta que continua.

Os trechos sobre assédio moral emergem com força das entrevistas, especialmente quando as profissionais descrevem a recepção hostil nas escolas e a

sobrecarga imposta pela gestão. A partir disso, E1 relata que “muitos colegas saíram adoecidos por assédio moral” e que “a gente tem muito assédio dos gestores”, evidenciando um ambiente de constante pressão e desrespeito. Outrossim, E2 corrobora ao afirmar que, na rede municipal de Belo Horizonte, “o maior desafio é o assédio moral” e que “os nossos trabalhadores estão sofrendo muito com isso”. E6 complementa ao denunciar “reclamações de abuso de poder dentro da escola” e “tolhimento das ações”, mostrando como a falta de autonomia e o não reconhecimento profissional se traduzem em violências cotidianas.

Essas falas são evidências de que a inserção do Serviço Social na educação, apesar dos avanços legais, tem sido marcada por relações de trabalho (segundo as entrevistadas) adoecedoras, nas quais a desconfiança e a disputa de território por parte dos profissionais da educação tradicionalmente estabelecidos geram sofrimento e, em muitos casos, a desistência.

3.5 Memória-esquecimento e disputas interprofissionais no cotidiano escolar: a luta pela hegemonia na escola

Se a inserção do Serviço Social na educação pública de Belo Horizonte foi marcada por avanços normativos e institucionais contraditórios, como evidenciado nas seções anteriores, é no chão da escola, no cotidiano das relações de trabalho e nas disputas simbólicas entre profissões, que as operações de memória e esquecimento se manifestam de maneira mais pungente. As narrativas das/os assistentes sociais entrevistadas/as revelam que o espaço escolar é um campo de forças onde se confrontam diferentes projetos profissionais, diferentes memórias institucionais e diferentes compreensões sobre o que é a educação e qual o lugar dos sujeitos nesse processo. Um dos achados mais recorrentes nas entrevistas é a percepção, por parte das assistentes sociais, de que a escola se organiza em torno de uma memória institucional hegemônica construída e reproduzida pela categoria dos pedagogos. Essa memória estabelece, como natural e incontornável, que o saber pedagógico é não apenas o mais relevante, mas o único legitimado a definir os rumos da instituição escolar. Como afirma E1: “na educação infantil, é um ambiente de pedagogos. Tanto que a direção, a vice-direção são pedagogas, então o olhar é muito voltado para eles, as decisões geralmente são deles”.

Um dos conflitos mais recorrentes vivenciados pelas entrevistadas diz

respeito à recepção dos profissionais recém-chegados às escolas e à indefinição das atribuições profissionais no início da implementação das equipes. E3 descreve as contradições enfrentadas pelos assistentes sociais quando ingressaram na rede sem parâmetros claros de atuação:

“Quando a gente entrou, não tinha definição das nossas ações. O que a gente sempre aprendeu a fazer, a gente não podia executar, não era da mesma forma. Então muitos profissionais foram muito tolidos, dependeu muito do lugar onde você estava. Tiveram documentos muito restritos que foram passados para a gente, às vezes muito amplos e às vezes muito restritos. Não tinha nada que definisse qual era a atuação. Então, alguns profissionais, ainda hoje, são muito tolidos nas atuações deles. Dentro da escola tem um formato, e a gente entrou, inclusive com o processo seletivo, parecendo que a gente entrou meio intruso ali naquela instituição.” (E3)

Ela aprofunda essa reflexão ao relatar o estranhamento ético-operacional que levou diversos colegas ao adoecimento ou ao desligamento precoce dos cargos:

“Inclusive no sentido de quando a gente entrou, era muito difícil porque algumas pessoas não conseguiram ficar. O que eu conhecia como Serviço Social, naquele momento eu não podia fazer como era proposto. A gente não podia fazer contato com a rede, a gente não podia atender a família sozinho... A gente não podia fazer um tanto de coisa que a gente estava muito acostumada a fazer em outras políticas públicas, porque tinha toda uma lógica diferente. Até que a gente tem conseguido ocupar esse espaço, mas algumas pessoas não tiveram essa tranquilidade de aguardar e de construir junto, porque não foi fácil no início. Era tudo 'não'.” (E3)

E2 complementa ao narrar a experiência inicial: “quando nós chegamos dentro das escolas, a gente não tinha espaço de trabalho. Foram poucas as gestões que nos acolheram bem. Eles nos tinham lá como olheiros [...]”. Esse fenômeno não pode ser reduzido a uma mera “resistência à mudança”. Ele expressa, antes, a contradição entre a função social conservadora que a escola historicamente desempenha no capitalismo, a de reproduzir as desigualdades de classe, raça e gênero sob a aparência de meritocracia, e a função emancipatória que uma educação crítica pode vir a exercer. A memória hegemônica que coloca o pedagogo como único protagonista legítimo da escola é, nesse sentido, uma memória de classe que corresponde aos interesses de um setor profissional que, embora também assalariado e precarizado, ocupa uma posição de relativo privilégio na divisão técnica do trabalho escolar, posição que a chegada de novos profissionais, psicólogos e assistentes sociais, vem a tensionar.

E6, com sua longa trajetória de militância, sintetiza essa percepção com contundência: “o maior desafio é a conquista do espaço escolar, porque ele é muito fechado e as pessoas são muito ciumentas pelo papel delas de professoras [...] elas são muito mais conteudistas, estão ali muito mais para passar conteúdos. Eu acho

que elas ficam um pouco receosas de que a gente esteja ali para tomar lugar delas”. A palavra “ciumentas” não é casual, ela remete a uma relação de propriedade sobre o espaço e sobre o saber. O professor ou a professora que “tem ciúme” de seu papel age como se a escola lhe pertencesse, e como se qualquer outro profissional que nela adentrar estivesse, necessariamente, a lhe tomar algo. Essa lógica proprietária seria a expressão subjetiva de uma objetividade, a escola, na sociedade moderna, é uma instituição que forma não apenas para o trabalho, mas para a competição, e a competição se estende aos próprios trabalhadores da educação, que muitas vezes internalizam a lógica do “cada um por si” e veem a colaboração interprofissional como uma ameaça, não como uma potencialidade.

Para que essa hegemonia pedagógica se mantenha, é necessário que se produzam sistemáticos esquecimentos. O mais importante deles, revelado pelas entrevistas, é o esquecimento de que a escola, por si só, deve dar conta das expressões da questão social que a atravessam. E3/E7 observa a ilusão de autossuficiência de certas equipes pedagógicas e as disputas de saber que se instalam no cotidiano escolar:

“E aí você entra numa política que está enrijecida, que os atores dessa política já desempenham de certa forma o seu papel, mesmo não sendo da atribuição deles de formação. E aí você chega em lugares que as pessoas acham: para que você está aqui se eu já faço tudo? [...] Tem pessoas fazendo o que seria do nosso papel. E aí a gente encontrou esses desafios. [...] Que as pessoas acham que o nosso fazer é muito simples, que elas mesmas podem. Aliás, a gente tem isso em todos os campos: o que você faz, eu também faço. Qual qualquer lugar. Que já é uma questão histórica também com a psicologia: ah, diagnóstico socioeconômico eu também faço. Aí eu falo assim: olha, seguinte, você faz aquilo para o qual você estudou, e eu faço aquilo para o qual eu estudei, e aí ninguém toma o lugar de ninguém, beleza?” (E3/E7)

Como fala E2, “a arrogância sobre o outro é, aqui, um mecanismo de defesa que impede a autocrítica”. Ao invés de indagar por que razão a escola, sozinha, não tem conseguido enfrentar a violência, o racismo, a evasão ou o sofrimento psíquico de seus alunos, muitos educadores preferem construir uma narrativa na qual os profissionais que chegam são os “intrusos”, desqualificados para compreender a “complexidade do trabalho pedagógico”. Essa narrativa, como bem aponta E4, é uma inversão, são justamente os profissionais que historicamente se sobrecarregam, acumulando funções que agora resistem a compartilhar o fardo.

E5 oferece um contraponto ao recordar sua própria experiência na Educação de Jovens e Adultos, nos anos 1980, em um projeto de educação popular: “tinha um

grupo de professores, não era só de assistente social, não. Todo mundo mais ou menos voltado para trabalhar essa educação crítica. [...] Os conteúdos das disciplinas eram para ser pensados como educação crítica. E, com isso, a gente tinha encontros para discutir coisas da vida”. Essa memória de uma outra escola possível, construída na interdisciplinaridade e no diálogo horizontal entre profissionais, funciona como uma contra-memória, uma lembrança que o discurso oficial hegemônico tende a apagar, mas que persiste como horizonte normativo e como prova de que a integração não é utopia, mas prática concreta em determinadas experiências históricas.

As entrevistas revelam que as disputas interprofissionais não se limitam à relação entre Serviço Social e pedagogia. Um capítulo à parte, e particularmente delicado, é a relação entre assistentes sociais e psicólogos no âmbito do Projeto Pas, que prevê a inserção de uma dupla (um de cada profissão) em cada escola. Embora a lei federal e as orientações do CFESS e do CFP enfatizem a complementaridade e a interdisciplinaridade, o cotidiano tem se mostrado bastante mais áspero.

E2 relata que a indefinição inicial de atribuições gerou sobreposições e conflitos: “o projeto Janela da Escuta tinha como uma centralidade a questão da saúde mental, né? Apenas a saúde mental”. Essa focalização na saúde mental, importada de uma consultoria externa vinculada à Faculdade de Medicina da UFMG, terminou por psicologizar as demandas sociais, reduzindo a complexidade da questão social a problemas individuais de comportamento ou de regulação emocional. Nessas condições, o assistente social via seu espaço de atuação comprimido, sendo demandado a atuar como “coadjuvante” do psicólogo, ou como mero encaminhador para a rede de assistência.

E3 foi ainda mais incisiva ao descrever sua experiência: “uma das coisas que eu vivenciei muito aqui é a não parceria entre mim e a psicóloga. Era uma relação péssima, péssima, péssima, 50 vezes péssima”. Essa fala, embora carregada de afeto negativo, não é um mero desabafo pessoal. Ela expressa uma contradição objetiva que atravessa a política pública, quando os marcos institucionais não definem claramente as atribuições de cada profissão e não criam espaços sistemáticos de supervisão e planejamento conjunto, a relação entre os profissionais fica refém das subjetividades individuais, das hierarquias informais e dos territórios

de poder preexistentes. A tendência, então, é que a profissão mais antiga naquele campo (no caso da educação, a psicologia escolar já possuía alguma tradição, ainda que frágil) tente impor seu referencial, e que a profissão mais recentemente inserida (o Serviço Social) seja relegada a um lugar subalterno.

E7, ao analisar a tensão em torno da jornada de trabalho, revela um aspecto adicional dessa disputa, o tensionamento da categoria de psicologia para que os assistentes sociais também cumprissem 40 horas (e não 30) foi um dos fatores que levaram à mudança unilateral do edital. A memória desse episódio é preservada pelas entrevistadas como uma traição ou, pelo menos, como um descumprimento de um acordo. E2 recorda: “em setembro de 2023, a gente finalizou, reviu esse edital e enfim tinha ficado acertado que seria jornada de 30 horas. Mas aí o pessoal da psicologia estava tensionando, porque eles faziam 40 horas com o mesmo salário e o serviço social faria 30 horas com o mesmo salário, então a psicologia tensionou”. A consequência foi, como já analisado, a retificação “na calada da noite” que impôs as 40 horas a ambas as categorias.

Essa memória tem o potencial de dividir a frente única que seria necessária para pressionar o poder público por melhores condições para ambas as profissões. Ao invés de unirem-se contra a precarização, as 40 horas com o mesmo salário eram prejudiciais para ambas as categorias, ainda que por razões distintas, para a Psicologia, implicava trabalho extra sem remuneração adicional; para o Serviço Social, representava uma ampliação unilateral da jornada contratada – as categorias tensionaram entre si, e o empregador (a PBH) aproveitou-se dessa divisão para impor uma solução que não atendia plenamente a nenhuma das duas. Esse episódio evidencia, em escala microscópica, uma dinâmica bem conhecida da luta de classes, a competição intra-assalariada fomentada pelo capital como forma de disciplinar o trabalho e rebaixar suas condições.

No entanto, as entrevistadas também relatam experiências pontuais de colaboração exitosa entre Serviço Social e Psicologia no contexto escolar. E3 menciona que a mudança de profissional com quem mantinha uma relação conflituosa resultou em uma dinâmica mais cooperativa. E1 destaca que a construção de protocolos internos, como o plano de convivência escolar, favoreceu a organização e o trabalho conjunto.

Tais tensões entre as duas áreas podem ser compreendidas, sobretudo, pela

indefinição de atribuições no cotidiano escolar, pela ausência de protocolos institucionais consolidados e pela fragmentação das políticas sociais, que frequentemente produzem sobreposições de atuação e disputas de leitura dos casos. Somam-se a isso diferenças de referenciais teórico-metodológicos, que impactam a forma de interpretar as demandas escolares e conduzir as intervenções. Apesar disso, essas experiências de articulação indicam que a interdisciplinaridade é possível quando há condições institucionais mínimas, como planejamento coletivo, clareza de funções e abertura ao diálogo entre as categorias profissionais.

Um dos aspectos mais profundos da análise das operações de memória-esquecimento no cotidiano escolar diz respeito à forma como a escola, frequentemente, deixa de lidar com as opressões estruturais que a atravessam: racismo, sexismo, LGBTfobia, capacitismo. As entrevistas revelam que essas violências tendem a ser silenciadas, tratadas como “brincadeiras de criança” ou como “problemas de família”, sendo deslocadas do âmbito da responsabilidade escolar. A atuação de assistentes sociais, quando presente, pode contribuir para visibilizar e enfrentar essas questões, mas não as resolve sozinha, trata-se de um trabalho coletivo, atravessado por limites institucionais, que não substitui a necessidade de transformações estruturais na própria escola e na sociedade.

E5 narra um caso paradigmático: “ontem mesmo eu estava participando de uma reunião e vi uma coisa que chamou muita atenção: uma escola que tem uma criança trans, e ela tem uma acompanhante. Uma acompanhante? É, uma acompanhante. Por quê? Porque a criança tem sofrido um conjunto de sucessivas abordagens violentas”. A solução encontrada pela gestão escolar, contratar uma acompanhante para “proteger” a criança trans da violência dos colegas, é reveladora da lógica de individualização que predomina quando não há uma análise crítica das relações de poder. Embora a escola desenvolva ações de enfrentamento à transfobia e reconheça a necessidade de promover um ambiente mais inclusivo e seguro, a contratação de uma acompanhante revela os limites das estratégias institucionais adotadas. A medida demonstra o reconhecimento da violência vivenciada pela estudante, mas tende a atuar mais sobre seus efeitos imediatos do que sobre as causas que a produzem. Assim, ainda que coexistam iniciativas pedagógicas de combate ao preconceito, a solução encontrada pode contribuir para deslocar o foco das transformações culturais e institucionais necessárias ao

enfrentamento mais amplo da transfobia presente nas relações escolares e sociais.

O assistente social, nesse contexto, atua como aquele que lembra aquilo que a instituição preferiria esquecer, que a escola não é neutra, que o currículo oculto reproduz hierarquias de gênero e raça, que a violência não é um desvio individual, mas expressão de uma estrutura. E1 relata que, ao tentar discutir abertamente temas como violência contra a mulher, saúde mental ou racismo, encontrou resistência: “a gente fala assim, mas nós estamos aqui para tentar assegurar os direitos dele, porque ele é um cidadão de direito, e a escola é um lugar de proteção”. Essa fala, dirigida a uma família que se sentia desprotegida, poderia ser estendida à própria instituição, a escola não é, automaticamente, um lugar de proteção; ela só o será na medida em que assumir o enfrentamento das opressões como parte de seu projeto político-pedagógico.

E2 narra o caso de uma criança institucionalizada, adotada por uma família que a tratava com severidade excessiva. A escola, antes da chegada da dupla, “chamava essa família para conversar”, mas a família sempre acompanhada de uma advogada, e a conversa se resumia à acusação de que “essa escola exclui o fulano, essa escola é excludente, ela não protege e ela não é equânime”. A entrada do assistente social e da psicóloga permitiu ressignificar o conflito: “a gente levou para esses profissionais lá todas essas questões, e hoje essa família segue”. A memória desse caso, preservada com emoção por E2, é um exemplo de como a atuação da dupla pode romper o ciclo de desconfiança e violência simbólica, construindo um caminho em que a escola se apresenta como aliada da família, e não como acusadora.

No entanto, o silenciamento não é apenas uma omissão passiva, mas algo ativamente produzido por meio do que Pollak (1989) chama de estratégias de esquecimento. Quando um diretor de escola afirma que “aqui não tem racismo”, ele não está apenas errado factualmente; ele está produzindo um esquecimento institucional, apagando a memória dos episódios de discriminação que já ocorreram, desautorizando as vítimas que deles se lembram, e criando um ambiente no qual a denúncia do racismo é percebida como “má educação” ou “vitimismo”. Nesse contexto, o assistente social, ao escutar a criança negra que sofreu uma agressão racial, ao registrar a ocorrência, ao acionar o Conselho Tutelar e ao promover rodas de conversa sobre a Lei nº 10.639/03, está contra-memorando, está reintroduzindo

no presente uma memória que o discurso dominante insiste em apagar.

E5 resume essa função crítica da profissão: “não tem como crianças e adolescentes aprenderem de forma significativa num ambiente racista, machista, LGBTfóbico, que a pobreza passa a determinar as condições objetivas de vida e o acesso à permanência”. A frase ecoa a compreensão materialista de que a superestrutura ideológica, os valores, as crenças, as representações que circulam na escola não são um mero reflexo passivo da infraestrutura econômica, mas atuam ativamente na reprodução ou na transformação das relações de produção.

Diante de um ambiente institucional marcado por assédio moral, descontinuidade de gestões e disputas interprofissionais, como as/os assistentes sociais entrevistadas/os têm conseguido não apenas sobreviver, mas construir uma prática orientada pelo projeto ético-político? As narrativas apontam para a criação de artefatos de memória que funcionam como trincheiras de resistência.

O primeiro deles é o registro sistemático. E1 menciona a produção de relatórios sociais, planos de convivência, atas de reuniões e documentos técnicos que “embasam a formalização da gente no serviço social na rede como um todo”. Esses registros não têm apenas uma função burocrática; eles são provas materiais da atuação profissional, que podem ser mobilizadas em caso de questionamento ou assédio. Quando um diretor de escola alega que o assistente social “não faz nada”, os relatórios e registros de atendimentos funcionam como, um acervo que desmente a acusação e obriga a gestão a reconhecer o trabalho realizado. E7 complementa: “a gente precisa investir nessa vigilância socioassistencial [...] na medida que a gente se apropriar desse lugar, se apropriar do território, conhecer melhor esse território, chamar os parceiros para dentro da escola”. A vigilância, aqui, tem o sentido de conhecimento crítico da realidade, o mapeamento das condições de vida dos estudantes e das famílias, a identificação das redes comunitárias, a construção de diagnósticos participativos.

O segundo artefato é a formação continuada autogestionada. Diante da ausência de uma política estruturada de educação permanente oferecida pela SMED, as profissionais organizaram grupos de estudo, participam de cursos promovidos pelo CRESS-MG e pela ABEPSS, e trocam experiências em grupos de WhatsApp e em reuniões periódicas da Comissão de Educação. E2 afirma: “hoje eu estou em 15 grupos de debates, estudos e planejamentos, tudo voltado para a

educação”. Essa multiplicidade de espaços, embora exaustiva, é a expressão de uma memória viva que não se confia aos canais oficiais. As profissionais sabem que o que aprendem nos cursos do CRESS - MG ou na interlocução com colegas de outras escolas pode ser mais útil para o cotidiano de resistência do que as orientações genéricas da Secretaria.

O terceiro artefato é a narrativa de si como precursora. Várias entrevistadas se descrevem como “pioneiras”, “precursoras”, “fazendo parte da história”. E3 diz: “a gente está fazendo parte da história, estamos como precursoras nesse processo”. Essa autoimagem é uma estratégia de resistência simbólica diante da adversidade. Dizer “sou pioneira” é afirmar que o trabalho que se realiza é valioso, não apenas em si mesmo, mas como fundação de um futuro que outros profissionais herdarão. É transformar o sofrimento do presente em memória para o futuro, uma memória que não se pretende triunfalista, mas que registra, com honestidade, as dificuldades, as injustiças e as pequenas vitórias que pavimentaram o caminho.

E5 adverte, no entanto, “que essa memória precisa ser crítica, não celebratória”. Ele teme que as novas gerações de assistentes sociais, ao chegarem a um campo já um pouco mais estruturado, possam esquecer as lutas que o constituíram e, com isso, repetir os mesmos erros, ou, pior, se acomodar a práticas despolitizadas. “Se nós não dermos um tratamento adequado a essa questão, o mercado vai dar”, alerta. O “mercado”, aqui, não é apenas a lógica da precarização, mas também a lógica de uma formação profissional que se reduz ao tecnicismo, à gestão de conflitos sem análise de totalidade e à resolução de problemas imediatos sem questionar as estruturas que os geram.

A construção de uma memória da atuação do profissional exige, portanto preservar e transmitir o legado das lutas passadas, as leis conquistadas, as portarias negociadas, os episódios de resistência bem-sucedidos e, ao mesmo tempo, olhar criticamente para esse legado, identificando suas insuficiências e suas contradições. Não se trata de cultuar os “pioneiros” como heróis, mas de aprender com suas vitórias e, sobretudo, com suas derrotas e frustrações. Trata-se de compreender como o processo histórico se faz na junção de estrutura e agência, entre o constrangimento das estruturas e o protagonismo social. Como bem sintetizou E6, em sua fala sobre a Lei Estadual nº 16.683/2007: “foi interessante porque ela abre o debate, mas ela não dá nome às coisas”. Essa consciência dos limites das

conquistas é o que impede que a memória se transforme em mera reificação do passado, e mantenha seu caráter de arma política para as lutas do presente.

Nessa perspectiva, as disputas interprofissionais no cotidiano escolar, com pedagogos, com psicólogos e com gestores são, antes, a expressão no plano microinstitucional da contradição fundamental entre uma educação pensada como reprodução da ordem social, das hierarquias, das desigualdades, e uma educação pensada como transformação, emancipação humana e autonomia dos sujeitos. O Serviço Social, quando fiel ao seu projeto ético-político, está do lado da segunda. E sua memória profissional, tecida de vitórias parciais, de feridas abertas, de aprendizados dolorosos, é o que lhe permite, a cada novo dia na escola, recusar o papel de “apagador de incêndios sociais” e reafirmar, na prática, que a educação integral e a luta por direitos são faces da mesma moeda.

3.6 Projeções sobre o futuro da profissão na educação: esperanças e alertas nas memórias do futuro

As projeções sobre o futuro da profissão no campo educacional belo-horizontino não são meras expectativas ou desejos subjetivos; elas constituem, propriamente, memórias de um porvir, isto é, narrativas que, ao mesmo tempo, preservam as lições extraídas das lutas passadas e antecipam os desafios que se colocam no horizonte, orientando a ação política no presente. As/os entrevistadas/os, ao serem convidadas/os a refletir sobre “quais futuros” veem no exercício profissional do assistente social na educação, não se limitaram a prognósticos otimistas. Elas construíram, a partir de sua experiência concreta na ponta da política pública, um diagnóstico tensionado entre esperanças, fundadas na percepção de que o Serviço Social na Política de Educação tende a se consolidar, e alertas, derivados da consciência das fragilidades institucionais, das disputas e dos riscos de desvirtuamento do projeto ético-político. É precisamente essa tensão que confere às projeções da/os entrevistadas/os o caráter de memória crítica.

Um dos achados mais recorrentes nas narrativas é a convicção, expressa em diferentes tons e com diferentes fundamentações, de que o Serviço Social na educação pública de Belo Horizonte constitui um processo irreversível de fortalecimento da profissão no campo educacional. E1 sintetiza essa percepção com clareza: “eu penso que não tem volta mais, não, porque a gente já está conseguindo

ocupar o nosso espaço, que deveria ter sido ocupado há anos e anos atrás". A mesma entrevistada dedica longos trechos de sua fala a descrever as dificuldades e alegrias cotidianas.

A irreversibilidade que ela evoca não é, portanto, uma garantia ontológica ou jurídica, mas uma constatação política ancorada no reconhecimento de que a presença massiva de assistentes sociais nas escolas, com mais de 300 profissionais, como recorda E2, produziu uma transformação qualitativa no próprio tecido institucional. Essa transformação se expressa na criação de novas necessidades institucionais (a escola passou a demandar o olhar do Serviço Social), na geração de expectativas legítimas entre famílias e estudantes (que agora reconhecem o(a) assistente social como referência), e na consolidação de relações de trabalho interprofissionais que, mesmo tensionadas, não podem ser simplesmente desfeitas sem que a própria qualidade da educação pública seja afetada. Trata-se, pois, de um fortalecimento que se autoalimenta, quanto mais o Serviço Social se faz presente e produz resultados concretos no enfrentamento das expressões da questão social na escola, mais se torna evidente sua indispensabilidade, criando um círculo virtuoso que dificulta qualquer retrocesso. O fortalecimento não é linear nem isento de contradições, e as dificuldades narradas pelas/os entrevistadas/os são prova disso, mas ele se sustenta na materialidade das práticas cotidianas e na organização política da categoria, que tem sabido transformar cada obstáculo em aprendizado coletivo e em argumento para novas conquistas.

E3, atuante na "ponta", reforça essa percepção ao projetar um futuro de "fortalecimento, de expansão para o serviço social no campo educacional de Belo Horizonte e no Brasil". Sua fala, no entanto, insere imediatamente uma condição: "e peço muito, e estou estudando muito com legisladores do Brasil inteiro". A esperança, aqui, é indissociável da ação política organizada. O futuro não virá por si mesmo; ele será conquistado na medida em que a categoria se mantiver mobilizada, articulada com os poderes legislativos e executivos, e vigilante quanto aos desvios.

E5 oferece uma formulação ainda mais densa, ao conectar a aposta no futuro à consciência histórica: "eu sou bem otimista, sabe? Até dizer o contrário, até acontecer o contrário, eu sou bem otimista". O "até" é significativo: ele reconhece que o futuro não está escrito, que forças contrárias podem interromper ou reverter o

processo. No entanto, o otimismo é uma postura ético-política que se recusa a antecipar a derrota, apostando na capacidade de organização e resistência da categoria. Essa postura ecoa o "pessimismo da razão, otimismo da vontade" gramsciano, referência explícita em outras passagens das entrevistas.

Ao contrário, os profissionais dedicam considerável atenção à identificação dos obstáculos estruturais que ainda precisam ser superados para que o Serviço Social na Política de educação se consolide como política de Estado, e não como programa de governo sujeito às oscilações conjunturais e às investidas da lógica neoliberal de precarização. A luta pelo concurso público é vista como uma condição de possibilidade para a própria acumulação de experiência e para o aprofundamento da intervenção profissional. Sem estabilidade, cada nova contratação implica o "recomeço" do trabalho, a perda do conhecimento situacional construído ao longo do tempo, o esquecimento institucional das estratégias que se mostraram efetivas e daquelas que fracassaram. A rotatividade compulsória dos profissionais desmobiliza a categoria e também impede que a escola e a comunidade construam referências de longo prazo com os assistentes sociais, reduzindo sua presença a um caráter fragmentário.

As experiências comparadas com outros entes federativos e com o modelo estadual são mobilizadas como indicadores da fragilidade da política nacional. Dessa forma, a diversidade de formatos de inserção - dupla por escola, núcleos regionalizados, equipes volantes - faz com que cada gestão local adote a solução que lhe convém, frequentemente a de menor custo e menor efetividade, sob o manto da "autonomia municipal". O futuro desejado, nesse contexto, passa pela construção de parâmetros nacionais mais rígidos, que impeçam a fragmentação e a precarização, bem como pela qualificação da Lei nº 13.935/2019 no sentido de definir, de forma inequívoca, vínculo, jornada, remuneração, plano de carreira e condições materiais de trabalho.

Outro alerta, de natureza mais qualitativa e diretamente vinculado ao projeto ético-político da profissão, diz respeito ao risco de que a atuação do assistente social na educação seja reduzida a um papel meramente reativo e assistencialista, perdendo sua dimensão crítica, propositiva e de enfrentamento das causas estruturais da questão social. As narrativas indicam a existência de uma pressão cotidiana para que os profissionais se limitem à administração de crises individuais,

à mediação de conflitos interpessoais e ao encaminhamento de demandas para a rede socioassistencial, sem que jamais se questionem as condições sociais que as produzem.

Quando o trabalho do assistente social se reduz a uma sequência de "atendimentos", "encaminhamentos" e "relatórios" desconectados de uma análise de totalidade, o que se perde é precisamente a dimensão política da profissão, aquela que aponta para a necessidade de transformar as condições objetivas que geram a demanda, e não apenas gerir seus efeitos subjetivos. Esse fenômeno não pode ser atribuído a falhas individuais; ele é, antes, a expressão subjetiva de um contexto objetivo que não oferece as condições materiais e simbólicas para o exercício crítico da profissão.

As entrevistas revelam, contudo, que a formação profissional não se esgota na graduação. Diante das lacunas e da ausência, ou insuficiência, de políticas de educação permanente por parte das Secretarias de Educação, os assistentes sociais têm recorrido a estratégias autogestionadas de formação continuada, como os grupos de estudo, a participação em cursos e seminários promovidos pelos conselhos profissionais e pelas associações de pesquisa, além de trocas sistemáticas de experiência em coletivos locais. Essas estratégias, embora fundamentais como expressão da capacidade de auto-organização da categoria, não podem ser naturalizadas como substitutas de uma política pública estruturada. O futuro que se projeta é aquele em que a formação continuada é institucionalizada como direito do trabalhador e como condição para a qualidade da intervenção, e não como sobrecarga voluntária dos profissionais.

E5 lança um alerta decisivo a respeito dos rumos da formação profissional e dos riscos de que as demandas institucionais da escola subordinem a atuação crítica do Serviço Social a técnicas e abordagens psicologizantes ou individualizantes:

“Se nós não abraçarmos de fato esse lugar, quem é que vai formar os assistentes sociais? A estrutura conservadora da educação, que hoje está sendo amplamente disputada pela Fundação Lehmann e tantas outras que têm captado recurso público para a formação contínua dos profissionais. Em alguns lugares, inclusive Belo Horizonte, a prática do assistente social está reduzida à mediação de conflitos, a trabalhar com a justiça restaurativa... São metodologias interessantes, não estou descartando, mas elas sozinhas não instrumentalizam a intervenção profissional. Se nós não dermos uma direção por meio da formação dos novos assistentes sociais, nós temos o risco de a categoria perder de vista a sua direção crítica e estratégica do projeto ético-político dentro dessa política pública.” (E5)

Apesar dos conflitos e tensões interprofissionais narrados, as projeções dos(as) assistentes sociais também apontam para um futuro no qual o trabalho interdisciplinar se consolida como prática produtiva e como condição para uma intervenção mais efetiva. A integração entre Serviço Social, Psicologia, Pedagogia e outras áreas do conhecimento é percebida como uma potencialidade que permite abordar a complexidade das demandas que se apresentam no cotidiano escolar, demandas às quais nenhuma profissão, isoladamente, tem condições de responder de forma satisfatória.

A atuação integrada entre assistentes sociais, psicólogos e professores especializados permite não apenas o acompanhamento desses estudantes, mas também a articulação com a rede de saúde e com a rede de assistência social. Essa integração, no entanto, exige condições objetivas que nem sempre estão dadas, tempo de planejamento conjunto, clareza sobre as atribuições de cada profissional, fluxos de comunicação estabelecidos, e uma cultura institucional que valorize a colaboração.

A construção de documentos de referência que sistematizam atribuições, fluxos e protocolos de atuação é apontada como uma ferramenta central frente às orientações volúveis das gestões. Esses documentos, quando fruto de construção coletiva ampla, envolvendo a categoria, os conselhos profissionais, as universidades e os gestores públicos, funcionam como bússolas ético-técnicas que orientam a prática e dão segurança jurídica e política aos profissionais. O futuro desejado é aquele em que as conquistas e aprendizados do passado são incorporados como patrimônio da categoria, transmitidos às novas gerações e atualizados à luz das novas demandas.

A articulação intersetorial, por sua vez, é condição indispensável para uma atuação que não se limite ao âmbito escolar. A partir disso as entrevistas apontam que muitas das demandas que chegam ao assistente social na escola, como insegurança alimentar, violência doméstica, negligência ou falta de acesso a serviços de saúde, não devem ser resolvidas somente no interior da instituição escolar, por mais qualificada que seja a intervenção. Elas exigem respostas que articulem educação, saúde, assistência social, conselho tutelar, sistema de justiça, e outras políticas setoriais. O futuro que se projeta é aquele em que existem fluxos estabelecidos, acordos intersetoriais formalizados, e recursos destinados a garantir

que a articulação não seja apenas uma intenção discursiva, mas uma prática cotidiana respaldada institucionalmente.

A última camada das projeções sobre o futuro diz respeito à compreensão de que a escola é, e continuará sendo, um território de disputa no sentido gramsciano do termo, no qual forças oriundas de diferentes projetos societários se confrontam, de um lado, uma concepção de educação comprometida com a emancipação humana, a formação crítica e a defesa dos direitos sociais; de outro, uma concepção de educação subordinada à lógica do capital, orientada pela empregabilidade, pelo empreendedorismo e pela gestão da pobreza.

Os/as assistentes sociais entrevistados/as demonstram consciência de que a inserção da profissão na educação, por si só, não garante uma orientação progressista. O terreno no qual elas pisam é também aquele no qual atuam poderosos interesses privados, fundações empresariais, institutos, organizações sociais, que, sob a aparência de "modernização" e "inovação", buscam moldar a educação pública segundo a racionalidade do mercado. Essa advertência não é um convite ao isolamento ou à paralisia, mas à vigilância crítica e à organização coletiva permanente.

Contudo, a escola também é um espaço de possibilidades, no qual a ação crítica dos profissionais pode abrir fissuras na ordem estabelecida, construir experiências alternativas de gestão democrática e de relação com o território, e contribuir para a formação de sujeitos autônomos e conscientes de seus direitos. A disputa não é externa à profissão; ela se dá dentro de cada profissional, dentro de cada equipe, dentro de cada conselho e de cada sindicato.

As narrativas das/os assistentes sociais entrevistadas/os, no entanto, não se fixam exclusivamente nas dificuldades e nos riscos. Elas são igualmente povoadas por uma aposta firme na potência transformadora da escola e na capacidade da profissão de atuar a partir de dentro dessa instituição. Essa aposta não é ingênua, ela é forjada na experiência concreta de ver, dia após dia, os efeitos positivos de uma intervenção qualificada sobre a vida de estudantes, famílias e comunidades.

A escola, para esses profissionais, é simultaneamente, conforme E2, "um território de disputas e possibilidades onde se expressam desigualdades, mas também há caminhos de emancipação, de autonomia". Essa fala expressa com precisão a dialética do espaço escolar, a mesma instituição que pode perpetuar

hierarquias e exclusões é também aquela na qual se gestam novas sociabilidades, se forjam consciências críticas e se experimentam formas alternativas de relação com o saber e com o outro. A escola não é redutível a uma de suas faces; ela é, essencialmente, contradição em movimento.

Essa contradição se manifesta, em primeiro lugar, na experiência subjetiva dos próprios profissionais, muitos dos quais tiveram na escola um lugar de refúgio e de construção de si. Essa memória pessoal é a chave que permite compreender por que esses profissionais insistem em atuar na educação apesar de todas as dificuldades. Eles sabem, por experiência própria, que a escola pode ser, para uma criança em situação de vulnerabilidade, a única instituição que oferece a possibilidade de projetar um futuro diferente daquele que as condições materiais de origem pareciam destinar.

A potência da escola não é um atributo essencial nem um ponto de partida garantido. A escola é uma instituição contraditória: produz aprendizagem, sociabilidade e crítica, mas também reproduz desigualdades, racismos, sexismos, LGBTfobias e capacitismos. Tratá-la como “potência” sem examinar as condições materiais e políticas que a atravessam leva ao voluntarismo e à romantização do cotidiano escolar. As entrevistas mostram iniciativas de diálogo, recepção e construção coletiva. E1 relata: “Foi muito bacana. Teve um resultado muito positivo. E a direção já fala muito do meu trabalho, e os pais demandam outras ações aqui na escola”. Esse reconhecimento pode ser importante, mas não prova transformação estrutural. Pode indicar que o profissional assume demandas que o Estado não garante, funcionando como amortecedor de políticas precárias.

E2 descreve o trabalho na porta da escola, “recebendo crianças e famílias, observando como chegam”, e afirma que “aquele nosso olhar ali, às vezes ele muda o dia todo, daquela criança, daquele familiar”. Esse olhar pode humanizar relações, mas não substitui condições materiais, equipe, políticas públicas e financiamento. Idealizar a escola como “lugar de proteção” é arriscado, para muitos sujeitos, ela também é lugar de discriminação, silenciamento e violência institucional. Dizer que protege pode mascarar conflitos e responsabilizar a vítima.

A construção de vínculos não é técnica neutra. Pode facilitar direitos, mas também produzir tutela, controle e moralização. Quando E1/E3 afirma que “o nosso papel é de melhorar a qualidade da aprendizagem da criança dentro da escola” e

atuar sobre “o que impede que a criança esteja dentro da escola de forma qualitativa”, há um deslocamento importante do “fracasso escolar” para barreiras objetivas. No entanto, isso não pode recair sobre o assistente social como tarefa individual. Fome, violência, falta de moradia, transporte, saúde e racismo não são resolvidos por uma profissional ou por uma escola isolada.

O enfrentamento das opressões estruturais é necessário, mas não basta debater a Lei nº 10.639/03, receber crianças trans, combater *bullying*, racismo e homofobia se isso ocorre de modo episódico, sem alterar currículo, projeto político pedagógico, relações de poder, formação docente e condições de trabalho. A escola pode transformar, mas também pode capturar a diversidade como selo institucional, sem tocar nas estruturas que produzem a desigualdade. Sua função social não se realiza por virtude interna, mas em disputa e sob contradição.

Como diz E2, “ela é também o que os profissionais e a comunidade fazem dela”. Isso não significa que profissionais e comunidade salvem a escola. A escola é determinada por políticas, financiamento, projeto político pedagógico, currículo e hierarquias. Os sujeitos fazem história, mas não em condições escolhidas por eles. Não há salvação, há disputas, avanços parciais e recuos. A aposta, se não for messiânica, pode ser estratégica, fortalecer sujeitos coletivos, exigir políticas públicas, politizar o cotidiano e recusar o heroísmo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida ao longo desta pesquisa teve como objetivo central apreender as memórias da atuação do(a) assistente social no contexto escolar do município de Belo Horizonte, percebendo como estas se relacionam com as políticas de inserção desse profissional no campo educacional da capital mineira. Para tanto, articulou-se a investigação documental de fontes que registram a trajetória histórica desse profissional, desde o PL nº 398/99 até a Política Educacional da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (2023), com as entrevistas narrativas de sete sujeitos que protagonizaram ou testemunharam esse processo, quatro assistentes sociais em exercício nas escolas municipais e três protagonistas da construção política da inserção da categoria no campo educacional, com atuação no CRESS-MG e na Comissão de Educação.

Os fundamentos teóricos que orientaram esta pesquisa, particularmente as contribuições de Halbwachs (2006) sobre os quadros sociais da memória, de Pollak (1989) sobre a memória como campo de forças e disputas, de Gondar (2005, 2016) sobre a dimensão ética e política da memória social, e de Benjamin (2020) sobre a necessidade de escutar os "vencidos" da história, permitiram compreender que a memória que emerge das narrativas não é um repositório passivo de fatos. Mais do que isso, é uma construção ativa, seletiva e orientada por interesses de classe, que se produz no interior de instituições, como a escola, a universidade, o movimento social, e que está indissociavelmente ligada às lutas do presente e às projeções de futuro.

A incorporação das contribuições de Gaudêncio Frigotto, Maria de Lourdes Ciavatta, István Mészáros e Nilma Lino Gomes permitiu conectar os achados empíricos da pesquisa com o debate teórico mais amplo sobre a função social da escola, as disputas de projeto societário que a atravessam e as possibilidades (e limites) da ação profissional no interior do Estado capitalista. Além disso, Frigotto e Ciavatta (2003) ofereceram o instrumental para compreender que as contradições observadas no cotidiano das escolas municipais de Belo Horizonte não são disfunções locais, mas expressões da subordinação ativa da política educacional à lógica do mercado.

O discurso da "participação comunitária", presente no PL nº 398/99, a ênfase na "gestão intersetorial" das resoluções do CMDCA, e a focalização na "saúde mental" como justificativa para a inserção de assistentes sociais e psicólogos, são todos mecanismos pelos quais o Estado neoliberal responde às contradições sociais de forma a gerir a crise sem abalar as estruturas de propriedade e de classe. Mészáros (2005) recolocou a questão da ruptura radical com a sociedade do capital como horizonte último para uma verdadeira transformação educacional. Sua advertência de que não há educação para além do capital que não seja também e simultaneamente uma luta pela superação do capital poderia levar a um pessimismo paralisante. No entanto, as/os assistentes sociais entrevistadas/as demonstram uma atitude crítica exemplar, a consciência lúcida dos limites estruturais combina-se com a aposta na capacidade de organização e resistência. Nilma Lino Gomes (2017), com sua tese do "movimento negro educador", introduziu uma dimensão fundamental que a crítica marxista, em algumas de suas vertentes mais

economicistas, tende a secundarizar, Brasil afora, a autonomia relativa das lutas raciais e sua capacidade de produzir saberes emancipatórios têm se mostrado determinantes.

A situação atual da política de educação no Brasil, conforme evidenciado pela pesquisa, é marcada por uma profunda contradição entre a retórica da universalização de direitos e a materialização de um projeto neoliberal que subordina a educação à lógica do mercado. O período analisado (1990-2023) revela o avanço de uma agenda de mercantilização, privatização e precarização, aprofundada por marcos como a Emenda Constitucional nº 95/2016 (Teto de Gastos), que inviabilizou o financiamento das metas do Plano Nacional de Educação, e pela Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), que fragmentou o currículo e acentuou a dualidade escolar. No campo ideológico, o avanço de movimentos como o Escola Sem Partido e a militarização das escolas públicas expressa uma ofensiva neoconservadora que ataca a autonomia docente, a laicidade do ensino e a pluralidade de saberes. Em Belo Horizonte, esse cenário se manifesta na escassez de recursos, na precarização dos vínculos contratuais e no sucateamento das condições de trabalho, evidenciando que a política educacional brasileira, embora reconheça formalmente a educação como direito, permanece capturada por interesses de classe que impedem sua efetivação como prática emancipatória.

Nesse contexto adverso, a inserção do Serviço Social na educação pública, impulsionada pela Lei Federal nº 13.935/2019, constitui um avanço normativo significativo, mas sua implementação revela as contradições e os limites da ação profissional no interior do Estado capitalista. A pesquisa demonstra que a efetivação dessa política não decorre automaticamente da legislação, mas da organização coletiva da categoria, como evidenciado pela atuação do CRESS-MG, da Comissão de Educação e das mobilizações que impediram a contratação precarizada via MEI e conquistaram a Portaria nº 176/2025. Contudo, a permanência de vínculos temporários, a ausência de concurso público, a descontinuidade das gestões e o assédio moral narrado pelas entrevistadas revelam que a presença do assistente social na escola, embora reconhecida e valorizada cotidianamente, ainda não está institucionalizada como política de Estado.

A análise das narrativas evidencia que a memória profissional, longe de ser um repositório passivo, constitui-se como elemento central que anima a luta por condições dignas de trabalho, autonomia profissional e uma educação pública, democrática, antirracista e socialmente referenciada. Assim, a situação atual da política educacional brasileira, marcada pela tensão entre retrocessos estruturais e resistências coletivas, exige do Serviço Social uma atuação crítica, propositiva e organicamente articulada às lutas mais amplas da classe trabalhadora, reafirmando o compromisso ético-político da profissão com a emancipação humana e a transformação social.

Pode-se afirmar que este ainda é um esforço em construção, mobilizando múltiplos atores em um campo marcado pela pluralidade de sujeitos e interesses. A investigação permitiu alcançar o objetivo geral de analisar as memórias da atuação do assistente social no contexto escolar de Belo Horizonte ao revelar que a memória profissional, longe de ser um fenômeno derivado ou acessório das políticas públicas, constitui-se como elemento central que anima e direciona sua própria dinâmica de implementação.

As narrativas das entrevistadas indicam que a inserção do Serviço Social na educação municipal não se deu como mera aplicação linear e consensual da Lei Federal nº 13.935/2019, mas como um processo atravessado por avanços normativos parciais, resistências institucionais, estratégias de precarização, disputas interprofissionais e lutas coletivas da categoria. Nesse sentido, a memória que se constrói sobre esse percurso é uma memória política, que organiza e seleciona os acontecimentos não apenas por sua cronologia, mas sobretudo por seu significado na disputa por reconhecimento profissional, autonomia e condições dignas de trabalho.

O primeiro objetivo específico, identificar elementos que compõem uma memória coletiva da atuação do assistente social no contexto escolar a partir de narrativas de assistentes sociais atuantes no campo da Educação, foi respondido com a análise das categorias que emergiram das entrevistas: o pioneirismo (a lembrança das primeiras experiências, como a de Maria Luiza Pedrosa Botelho e do Instituto Santa Inês), a luta institucional (a criação da Comissão de Educação do CRESS-MG em 2011, os seminários, as audiências públicas), a resistência cotidiana (o enfrentamento do assédio moral, a luta pela jornada de 30 horas, a construção de

documentos que orientam o trabalho), e a aposta na potência transformadora da escola. Esses elementos se organizam em quadros sociais de referência, a escola, o conselho profissional, o coletivo de trabalho, e os movimentos sociais, que dão sentido e coerência à experiência individual, transformando-a em patrimônio coletivo da categoria.

O segundo objetivo específico, mapear marcos históricos, políticos e institucionais da constituição de um campo de atuação para o assistente social na Educação no contexto de Belo Horizonte, foi alcançado por meio da análise documental articulada às narrativas. Os marcos identificados vão desde o PL nº 398/99, que revelou a ambiguidade do discurso da "participação comunitária" na década de 1990, passando pela Lei nº 10.213/2011, que mencionou o assistente social mas não criou mecanismos efetivos para sua presença, pelos protocolos intersetoriais do CMDCA que tenderam a reduzir o profissional a um "agente da política de assistência social na escola", pelo Plano Municipal de Educação (2015-2025) que planejou sem garantir execução, até as experiências do *Projeto Janela da Escuta* (2022) e do *Projeto Pas* (2024 em diante), que revelaram o padrão contraditório de precarização e avanço parcial que caracteriza a política educacional no neoliberalismo. A memória desses marcos, preservada pelas/os entrevistadas/os, é um alerta contra a ilusão de que a existência de uma lei é suficiente para garantir direitos.

O terceiro objetivo específico, apreender as operações de memória-esquecimento no trabalho da memória produzido pelos sujeitos que protagonizaram a história da atuação do/a assistente social nas escolas da rede pública de Belo Horizonte, foi explorado ao longo das seções 3.5 e 3.6. A pesquisa empírica evidenciou um conjunto de fatos positivos que apontam para a consolidação progressiva desse campo de atuação e para a construção de uma memória profissional afirmativa, ancorada em conquistas concretas e em práticas transformadoras. Estes achados não anulam as dificuldades narradas, mas as contextualizam e demonstram que, mesmo em um ambiente institucional adverso, a organização coletiva e o compromisso ético-político produzem resultados mensuráveis e duradouros.

No entanto, é imperativo inserir criticamente o viés do conservadorismo na prática como mediação analítica indispensável, sob pena de a memória profissional

afirmativa converter-se em memória apologética e despolitizada. A pesquisa demonstra que o conservadorismo não se manifesta apenas como recusa explícita do projeto ético-político, mas opera de modo capilar e sutil: na assimilação acrítica da categoria de "risco" e "vulnerabilidade" (IAMAMOTO, 2010), que despolitiza a questão social; na psicologização das demandas escolares; na "cultura da paz" que esvazia a violência de seu caráter estrutural (Projeto Pas); na "escuta qualificada" reduzida a tecnologia de gestão das vulnerabilidades (Projeto Janela da Escuta); e no "neoconservadorismo profissional" que, como adverte Braz (2002), atualiza a herança conservadora sob a aparência de técnicas de cuidado.

As narrativas orais, especialmente nas seções 3.4 e 3.5, revelam que a presença massiva de assistentes sociais nas escolas não garante, por si só, uma direção social crítica. A "pedagogia da ajuda" e a "pedagogia da participação" (Abreu, 2002) metamorfoseiam-se em práticas contemporâneas de gestão da pobreza e de apaziguamento social, enquanto o assédio moral, o adoecimento e as disputas interprofissionais, amplamente narrados, podem ser secundarizados em nome de uma narrativa triunfalista.

No trabalho da memória, esse viés tende a selecionar o que confirma a consolidação do campo e a minimizar conflitos, derrotas e tensões de classe. A memória-esquecimento, portanto, não é neutra, ela pode afirmar conquistas reais e, simultaneamente, neutralizar seu potencial transformador. Como alerta E5 na seção 3.6, "se nós não dermos uma direção por meio da formação dos novos assistentes sociais, nós temos o risco de a categoria perder de vista a sua direção crítica e estratégica do projeto ético-político dentro dessa política pública". Reconhecer isso não invalida os achados, mas os historiciza e os mantém vigilantes contra a "romantização do projeto ético-político" (Netto, 2016; Guerra, 2016), contra o "marxismo idealista" e contra o que se contenta com o "fazemos o que é possível". A memória profissional afirmativa só é crítica quando se mantém atenta aos seus próprios esquecimentos e vincula as conquistas à luta coletiva, à formação permanente e ao compromisso ético-político radical, sem ilusões com a democracia liberal, como nos convoca Braz (2022).

A pesquisa documental confirmou que essa inserção, embora ainda marcada pela precariedade dos vínculos temporários, representa um salto institucional em relação à situação anterior, quando o assistente social na educação municipal era

uma exceção ou uma experiência isolada. A aprovação da Lei Federal nº 13.935/2019, somada à pressão do CRESS-MG, da Comissão de Educação e de vereadores comprometidos com a pauta, forçou o poder público a reconhecer a necessidade desses profissionais no ambiente escolar. Trata-se, nas palavras de uma das entrevistadas, de "um avanço gigantesco, apesar de toda a fragilidade que o processo ainda enfrenta".

A pesquisa identificou relatos de acolhimento e valorização por parte de diretores, coordenadores pedagógicos e professores, como se observa na fala de uma entrevistada: "a gente não teve problema com materialidade nem com sala. A gente tem uma parceria", ou ainda na percepção de que "a vida antes dessas profissões e a vida depois dessas profissões" mudou a escola. Contudo, à luz das contribuições de Halbwachs (2006) e Pollak (1989), esses relatos não podem ser tomados como expressão de uma aceitação consensual, mas como parte de uma memória seletiva e de um campo de forças. A pesquisa evidencia que a memória institucional hegemônica dos pedagogos ainda define os rumos da escola, como relata E1: "na educação infantil, é um ambiente de pedagogos. Tanto que a direção, a vice-direção são pedagogas, então o olhar é muito voltado para eles". E5 complementa: "o não reconhecimento de assistentes sociais perpassa pelas relações de poder porque existe um campo instituído, existe uma cultura escolar". Assim, o acolhimento narrado coexiste com assédio moral, descontinuidade de gestão e sobrecarga, o que revela que a valorização cotidiana não elimina as disputas estruturais pela hegemonia no espaço escolar.

A análise documental demonstra que marcos como a Lei nº 10.213/2011 "cita sem garantir", e programas como o Janela da Escuta e o Projeto Pas ampliaram a presença profissional, mas mantiveram vínculos precários e não asseguraram a institucionalização da categoria. Nesse sentido, os relatos de reconhecimento funcionam como memória crítica, reconhecem a importância do Serviço Social, mas alertam contra a naturalização de conquistas parciais. Como adverte E5, há o risco de a prática ser reduzida à "mediação de conflitos" e à "justiça restaurativa", perdendo a direção crítica do projeto ético-político. E3 sintetiza o maior desafio como sendo "a conquista do espaço escolar, porque ele é muito fechado e as pessoas são muito ciumentas pelo papel delas de professoras". Portanto, a memória que emerge

das narrativas é tecida na contradição entre o reconhecimento cotidiano e a persistência de uma cultura escolar que resiste.

A pesquisa identificou que, apesar das orientações genéricas e por vezes contraditórias da Secretaria Municipal de Educação, os(as) assistentes sociais têm produzido instrumentos próprios de trabalho, tais como planos de convivência escolar participativamente construídos, fluxos de articulação com a rede intersetorial, e relatórios sociais fundamentados no código de ética da profissão. Uma das entrevistadas descreveu com detalhes o processo de construção do plano de convivência em sua escola: "eu fiz reuniões com os professores, apliquei algumas ferramentas, e ficou bem bacana, estruturado. E foi um momento de acolhida para os professores também, porque estava tendo muito conflito com a gestão anterior".

Por fim, a pesquisa revelou que, apesar das críticas contundentes à instituição escolar, sua hierarquia, seu conservadorismo e sua burocratização, as/os assistentes sociais entrevistadas/os não abandonaram a aposta na potência transformadora da educação. Essa aposta, contudo, não se sustenta em idealizações. Como adverte E5, é preciso evitar a "romantização" da escola, que pode mascarar conflitos e responsabilizar a vítima, pois a potência da escola não é um atributo essencial, mas uma possibilidade histórica que se realiza em meio a contradições e disputas. As narrativas ancoram-se em experiências cotidianas de pequenas vitórias que, longe de gestos isolados, constituem evidências materiais de que outra escola é possível, a família que se torna protagonista, a criança que encontra na escola um lugar seguro, o professor que reconhece a contribuição da dupla e o encaminhamento que se converte em direito garantido. Essas experiências funcionam como contra-memórias que resistem aos esquecimentos institucionais e reafirmam a direção ético-política do projeto profissional.

Essa tensão entre a lucidez crítica e a aposta política expressa-se na dimensão educativa e emancipatória do Serviço Social, tal como analisada por Piana (2009) e reafirmada no Subsídio do CFESS (2013), a atuação profissional não se limita ao atendimento de demandas emergenciais, mas visa fortalecer a autonomia dos sujeitos e a luta por direitos. Uma das entrevistadas sintetizou esse horizonte ao afirmar: "você munir as pessoas, dar instrumental, informação, para elas poderem traçar os seus caminhos, de acreditar em si, de lutar, de batalhar, de crescer". Essa é, em última instância, a razão de ser do Serviço Social na educação, contribuir para

que cada sujeito, a partir de seu lugar na escola, possa construir um futuro diferente daquele que as condições materiais de origem lhe destinavam. Trata-se, pois, de uma aposta que não é individual, mas coletiva; não é espontânea, mas organizada; não é conformada, mas disputada, e é precisamente essa natureza contraditória e politicamente construída que a torna autêntica e potencialmente emancipatória.

Esta pesquisa não esgotou, evidentemente, a complexidade do objeto estudado. Um primeiro limite diz respeito ao recorte temporal, o foco da investigação concentrou-se no período de 1999 a 2023, abrangendo os marcos normativos, os programas governamentais e as experiências de inserção do Serviço Social na educação municipal de Belo Horizonte que se desenvolveram nesse intervalo. Cabe ressaltar que a análise não aprofundou, especificamente, no *Projeto Pas* (Programa Psicólogos e Assistentes Sociais na Educação), implementado a partir de 2024, uma vez que sua estruturação e consolidação ocorreram após o período delimitado pela pesquisa. Embora o *Projeto Pas* seja mencionado como desdobramento do processo analisado, sua dinâmica específica, suas contradições internas e seus efeitos sobre a atuação profissional mereceriam um exame mais detido em investigações futuras.

Um segundo limite é a ausência, nesta pesquisa, da escuta de outros sujeitos do campo educacional, como diretores de escola, coordenadores pedagógicos, professores, estudantes e famílias. Suas memórias sobre a chegada do/a assistente social à escola, suas expectativas, seus medos, e suas avaliações, são fundamentais para uma compreensão mais completa do fenômeno. A memória social, como nos ensina Halbwachs (2006), é sempre plural e resulta do entrecruzamento de diferentes perspectivas. Ao concentrar-se nas narrativas das/os assistentes sociais, esta pesquisa oferece um olhar situado, que precisa ser complementado por outras vozes. Pesquisas futuras poderiam adotar uma abordagem plurivocal, confrontando as narrativas dos/as assistentes sociais com as de outros atores escolares, permitindo assim uma compreensão mais densa das disputas e negociações que marcam a presença do Serviço Social no ambiente escolar.

Um terceiro limite é a concentração na rede municipal de Belo Horizonte, com breves menções às experiências estaduais e de outros municípios da região metropolitana. Embora a capital mineira constitua um caso paradigmático pela

capilaridade de sua rede e pela densidade das lutas profissionais ali travadas, a generalização de seus achados para outras realidades deve ser feita com cautela. Um estudo comparativo entre diferentes modelos de inserção (como a dupla por escola, os núcleos regionalizados e as equipes volantes) poderia trazer contribuições importantes para o debate nacional sobre a implementação da Lei nº 13.935/2019, evidenciando quais arranjos institucionais favorecem uma atuação profissional mais qualificada e quais tendem a reproduzir a lógica da precarização.

Por fim, seria desejável que pesquisas futuras acompanhassem, em perspectiva longitudinal, os desdobramentos da luta pelo concurso público em Belo Horizonte, bem como os efeitos da Portaria nº 176/2025 (que flexibilizou a jornada para 30 horas presenciais e 10 horas de teletrabalho) sobre as condições de trabalho e a qualidade da intervenção profissional. A memória está em permanente construção; acompanhar seus movimentos é tarefa contínua. O desenrolar das negociações em torno da consolidação da carreira, a reação do poder público às reivindicações da categoria e os impactos dessas disputas sobre o cotidiano escolar são objetos que exigem monitoramento sistemático e análise crítica.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Marina Maciel. A dimensão pedagógica do Serviço Social: a "pedagogia da ajuda" e a "pedagogia da participação". In: ABREU, Marina Maciel. **Serviço Social e a organização da cultura**: saber profissional, práticas sociais e história. São Paulo: Cortez, 2002. p. 85-107.
- ALBERTI, V. **Ouvir, contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. O Serviço Social na educação. **Revista Inscrita**, Brasília, DF, n. 6, p. 19-24, 2000.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **O Serviço Social na Educação**: novas perspectivas sócio-ocupacionais. [s. n.], 2007. Mimeografado. Trabalho elaborado para o Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais, Belo Horizonte, maio 2007.
- ALMEIDA, N. T. Serviço Social e política educacional: um breve balanço dos avanços e desafios. In: I Encontro Estadual de Serviço Social na Área da Educação, 2004, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: CRESS-MG, 2004.
- ANDRADE, Maria Angélica de. A instrumentalidade na formação e na prática do Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 147, n. 1, p. e-6628417, 2024. DOI: 10.1590/0101-6628.417.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEHRING, Eliane; BOSCHETTI, Ivanete. **Políticas sociais e trabalho**: da sociedade de classes à contemporaneidade. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- BELO HORIZONTE. Lei nº 9.422, de 1º de agosto de 2007. Institui o Programa Interdisciplinar de Participação Comunitária para Prevenção e Combate à Violência nas escolas da rede pública de ensino do Município. **Diário Oficial do Município de Belo Horizonte**, Belo Horizonte, 1 ago. 2007.
- BELO HORIZONTE. Lei nº 10.213, de 29 de junho de 2011. Cria o Programa BH Trote Solidário e Cidadão e de Prevenção e Combate ao *Bullying* e proíbe a prática de trote violento. **Diário Oficial do Município de Belo Horizonte**, Belo Horizonte, 30 jun. 2011.
- BELO HORIZONTE. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução CMDCA/BH nº 089, de 2011. **Diário Oficial do Município de Belo Horizonte**, Belo Horizonte, 2011.
- BELO HORIZONTE. Lei nº 10.917, de 14 de março de 2016. Aprova o Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Belo Horizonte**, Belo Horizonte, 15 mar. 2016. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/plano-municipal-de-educacao>. Acesso em: 1 jul. 2025.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Política Educacional da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2023. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/politica-pedagogica-da-rmebh>. Acesso em: 1 jul. 2025.

BENJAMIN, Walter. **Sobre o conceito de história**: edição crítica. Organização e tradução de Adalberto Müller e Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Alameda, 2020.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução de Warley Kelber Gusmão de Andrade. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 16 dez. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm?utm. Acesso em: 7 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 7 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União República Federativa**., Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 7 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 7 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 7 jun. 2026.

BRASIL. Lei n. 13.935 11 dez. 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial [da] União República Federativa**. Brasília, 21 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução no 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 24 maio de 2016.

BRAZ, Marcelo. Notas sobre o projeto ético-político do Serviço Social. *In*: CRESS 7ª Região (org.). **Assistente social: ética e direitos – coletânea de leis e resoluções**. 5. ed. Rio de Janeiro: CRESS 7ª Região, 2002.

BRAZ, Marcelo. A hegemonia em xeque: projeto ético-político do Serviço Social e seus elementos constitutivos. **Revista Inscrita**, Brasília, DF, n. 10, 2007.

BRAZ, Marcelo. **O conservadorismo reacionário e a crise brasileira**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

CARVALHO, Cristiano Costa de; SANTOS, Janaina Andrade dos; CARDOSO, Marisaura dos Santos. Memória social e perspectivas: a Comissão de Educação e Serviço Social do CRESS-MG e os caminhos para a consolidação da inserção profissional na educação básica em Minas Gerais. **Revista Conexão Geraes**, Belo Horizonte, v. 17, p. 146-153, 2025.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL – CFESS. **Serviço Social na Educação: parecer jurídico**. Brasília, DF: CFESS, 2001.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL – CFESS. **Subsídios para o debate sobre o Serviço Social na Educação**. Brasília, DF: CFESS, 2011.

Conselho Federal de Serviço Social – CFESS. **Subsídios para a atuação de assistentes na de Educação**. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acesso em: 25 maio. 2026.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. *In*: VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: vol. 3 – Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 17-28.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A gestão democrática na escola e o direito à educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

DELGADO, L. **História Oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e políticas sociais no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria de Lourdes. **A política educacional no Brasil: tensões e desafios no contexto das políticas neoliberais**. São Paulo: Cortez, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilvania Alves. A comunicação como estratégia de enfrentamento ao conservadorismo e enraizamento do projeto ético-político profissional da e do assistente social. **Revista Conexão Geraes**, Belo Horizonte, n. 16, p. 17-28, 2024.

GONDAR, Jô. Quatro proposições sobre memória social. *In*: GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera (org.). **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria / Programa de Pós-Graduação em Memória Social da UNIRIO, 2005. p. 11-26.

GONDAR, Jô. Cinco proposições sobre memória social. **Morpheus: revista de estudos interdisciplinares em memória social**. v. 9, n.15, p. 19-40, 2016.

GUERRA, Yolanda. Sobre a possibilidade histórica do projeto ético-político profissional: a apreciação crítica que se faz necessária. *In*: FORTI, Valéria L.; GUERRA, Yolanda (org.). **Projeto Ético-Político do Serviço Social**: contribuições para o debate. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016. p. 81-96.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **Os quadros sociais da memória**. São Paulo: Centauro, 2006.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **A questão social e as políticas sociais no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2004.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2007.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 26. ed., São Paulo: Cortez, 2015.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2010.

LEHER, Roberto. **Autoritarismo contra a universidade**: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo; Expressão Popular, 2019. 232 p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINELLI, Maria Lúcia; MONTEIRO, Amor Antonio; outros. **A história oral na pesquisa em serviço social**. São Paulo: Cortez, 2019.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **Serviço Social**: mediação escola-sociedade. 2001. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2001.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. Projeto de Lei nº 398/1999: institui o Programa Interdisciplinar e de Participação Comunitária para Prevenção e Combate à Violência nas Escolas da Rede Pública de Ensino e dá outras providências. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 1999. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/projetos-de-lei/PL/398/1999>. Acesso em: 1 jul. 2025.

MINAS GERAIS. Lei nº 16.683, de 10 de janeiro de 2007. Autoriza o Poder Executivo a desenvolver ações de acompanhamento social nas escolas da rede pública de ensino do Estado. **Diário do Executivo de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 11 jan. 2007. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/16683/2007/>. Acesso em: 7 jun. 2026.

NETTO, José Paulo. Transformações societárias e Serviço Social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 50, p. 87-132, 1996.

NETTO, José Paulo. A construção do projeto ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea. In: CFESS/ABEPSS (org.). **Crise contemporânea, questão social e Serviço Social**. 2. ed. Brasília, DF: CFESS, 2016. p. 65-72.

PARREIRAS, Adrielle Nunes. Subsídios para reflexão do exercício profissional de assistentes sociais sob a ótica das atribuições e competências versus requisições indevidas. **Revista Conexão Geraes**, Belo Horizonte, v. 16, p. 261-268, 2024.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 200-212, 1989.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A educação e a inserção do Brasil na modernidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 84, p. 5-20, 1993.

SANTANA, Joana Valente; FERREIRA, Bruna de Jesus Passos. Teoria social e compreensão da realidade social para uma práxis revolucionária. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 271-283, 2016. DOI: 10.15448/1677-9509.2016.2.25411.

SPOSATI, Aldaíza. Proteção social e seguridade social no Brasil: pautas para o trabalho do assistente social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 116, p. 652-674, 2013.

TEIXEIRA, Joaquina Barata; BRAZ, Marcelo. O projeto ético-político do Serviço Social. In: ABEPSS (org.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, DF: ABEPSS, 2009. p. 13-28.

TORRES, Mabel Mascarenhas; ORTIZ, Fátima da Silva Grave. Competências profissionais, direitos e deveres éticos no trabalho de assistentes sociais. **Temporalis**, Brasília (DF), v. 25, n. 49, p. 361-376, 2025.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICE

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: Compreender o passado, pensar o presente e o futuro: contribuições do serviço social na educação a partir da realidade de Belo Horizonte - MG

Baseado na **Resolução 510/16** apresenta-se a pesquisa **Compreender o passado, pensar o presente e o futuro: contribuições do serviço social na educação a partir da realidade de Belo Horizonte - MG**, para a qual você está sendo convidado(a) a participar.

A pesquisa, que tem como objeto de investigação identificar os elementos que compõem uma memória coletiva da atuação do assistente social no contexto escolar, no município de Belo Horizonte, percebendo como estas se relacionam com as políticas de inclusão deste profissional no contexto educacional na capital mineira; mapear marcos históricos, políticos e institucionais da constituição de um campo de atuação para o assistente social na Educação, no contexto de Belo Horizonte; apreender quais são as operações da memória-esquecimento no trabalho da memória produzido pelos sujeitos que protagonizaram a história da atuação do assistente social nas escolas da rede pública e privada de Belo Horizonte.

A sua participação no referido estudo será como **entrevistado(a) para coleta de dados**.

O resgate sócio-histórico do Serviço Social na Educação é fundamental para fortalecer a profissão, garantir a qualidade da atuação dos/as profissionais e, consequentemente, contribuir com a promoção da justiça social e a garantia de direitos no campo educacional.

Sua participação, neste sentido, tem em vista fornecer material informativo para a investigação.

Como todo estudo, este oferece potenciais riscos aos participantes, relacionados sobretudo aos possíveis desconfortos que possam vir do compartilhamento de suas memórias, através de relatos orais. Em caso de sentir-se desconfortável você poderá deixar, a qualquer tempo, a entrevista. Estima-se a duração de 120 (cento e vinte) a 180 (cento e oitenta) minutos de duração da entrevista.

As entrevistas serão gravadas em áudio e posteriormente transcritas. É direito do participante solicitar a interrupção da entrevista a qualquer momento.

A privacidade dos participantes será integralmente respeitada e seu nome, ou quaisquer outros dados ou elementos que possam, de alguma forma, identificá-lo, serão mantidos em sigilo, se assim for seu desejo. É direito do participante do estudo desistir, a qualquer momento, da pesquisa, sem qualquer prejuízo, podendo este retirar todos os dados que possa ter fornecido.

É garantida a confidencialidade das informações pessoais do participante que também poderá decidir, dentre as informações que fornecer, quais podem ser tratadas de forma pública.

Os participantes não terão despesas provenientes de sua participação na pesquisa. O participante da pesquisa terá direito a uma via do TCLE e, caso queira, como pode entrar em contato com a pesquisadora através do email janaina.andrade@edu.unirio.br / 31 982621195 e com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Avenida Pasteur, 296 subsolo do prédio da Nutrição – Urca – Rio de Janeiro – RJ – Cep: 22290-240, no telefone 21- 2542-7796 ou e-mail cep@unirio.br

A pesquisadora assume responsabilidade diante das exigências contidas nas Resolução 510/16, quanto à coleta de dados conforme exposto e cumprimento do TCLE.

O participante da pesquisa receberá uma via deste documento, que será assinado pelo participante e pela pesquisadora, e rubricada em todas as páginas por ambos

Janaina Andrade dos Santos

CPF: 051.223.226-19

Tendo sido esclarecido todas as informações quanto ao estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não o há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

() Eu concordo em participar deste estudo.

Nome: _____

() Eu autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz

() Eu não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz

Assinatura: _____

Data: _____

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTAS 01

Instrução: As perguntas são abertas e têm como objetivo incentivar a narrativa dos(as) entrevistados(as) sobre sua trajetória e memória profissional.

Informações gerais sobre o participante: idade, tempo de atuação, locais de atuação, atuação em instituições etc.

- Olhando para a sua história profissional, qual foi o motor principal que te impulsionou a trabalhar como assistente social na rede de educação da cidade de Belo Horizonte?
- Como você entende o processo de inserção do Serviço Social na educação municipal de Belo Horizonte? Você se lembra dos atores, instituições e marcos centrais nesse processo?
- Como você definiria o papel e a função do assistente social na educação em Belo Horizonte? Quais são os desafios específicos da rede municipal e as demandas sociais contemporâneas para você?
- Você participou de fóruns, grupos de trabalho ou articulações políticas voltadas à institucionalização do Serviço Social na educação municipal? Como se deu essa participação?
- Ao longo dos anos, o que você viu como os maiores avanços e os momentos mais difíceis para a profissão na educação? Que forças ou interesses você percebe nestes momentos?
- No meio de toda essa trajetória de lutas e conquistas institucionais, tem alguma pessoa, um estudante, uma família, um colega de trabalho, cuja história ficou especialmente marcada na sua memória e que, pra você, simboliza razões de sua atuação neste campo?
- Quais futuros você vê no exercício profissional do assistente no campo educacional de BH e do Brasil?
- Que aspectos dessa trajetória de inserção profissional você considera essenciais para serem preservados e transmitidos às novas gerações de assistentes sociais?

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTAS 02

Instrução: As perguntas são abertas e têm como objetivo incentivar a narrativa dos(as) entrevistados(as) sobre sua trajetória e memória profissional.

Informações gerais sobre o participante: idade, tempo de atuação, locais de atuação, atuação em instituições etc.

- Olhando para a sua trajetória de lutas, qual foi o motor principal, aquele impulso político e social, que te levou a escolher e a defender a atuação do Assistente Social na rede de educação de Belo Horizonte, entendendo a escola como um território de disputa e transformação?
- Como você entende o processo de inserção do Serviço Social na educação municipal de Belo Horizonte? Você se lembra dos atores, instituições e marcos centrais nesse processo?
- Como você definiria o papel e a função do assistente social na educação em Belo Horizonte? Quais são os desafios específicos da rede municipal e as demandas sociais contemporâneas para você?
- Você participou de fóruns, grupos de trabalho ou articulações políticas voltadas à institucionalização do Serviço Social na educação municipal? Como se deu essa participação?
- Ao longo dos anos, o que você viu como os maiores avanços e os momentos mais difíceis para a profissão na educação? Que forças ou interesses você percebe nestes momentos?
- Quais futuros você vê no exercício profissional do assistente no campo educacional de BH e do Brasil?
- Que aspectos dessa trajetória de inserção profissional você considera essenciais para serem preservados e transmitidos às novas gerações de assistentes sociais?

ANEXO

ANEXO A - PROJETO DE LEI Nº 398/99:

Institui o Programa Interdisciplinar e de Participação Comunitária para Prevenção e Combate à Violência nas Escolas da Rede Pública de Ensino e dá outras providências. A Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais decreta: Art. 1º - Fica instituído o Programa Interdisciplinar de Participação Comunitária para Prevenção e Combate à Violência nas Escolas da Rede Pública de Ensino no Estado de Minas Gerais, sendo priorizada sua implantação nas escolas que tenham os maiores índices de violência. Art. 2º - São objetivos do Programa: I - formar Grupos de Trabalho, vinculados aos Colegiados, às Associações de Pais e Mestres, a especialistas da área de educação, pais, alunos e comunidades ligados às escolas, para atuar na prevenção da violência nas escolas, analisar suas causas e apontar possíveis soluções; II - desenvolver ações educativas e de valorização da vida, dirigidas às crianças e adolescentes e à comunidade; III - implementar ações voltadas ao combate à violência na escola, com vistas a garantir o exercício pleno da cidadania e o reconhecimento dos direitos humanos; IV - desenvolver ações que fortaleçam o vínculo entre a comunidade e a escola; V - garantir a formação de todos os integrantes dos Grupos de Trabalho, aí incluídos o corpo docente e os servidores operacionais da rede de ensino, bem como os membros da comunidade, para prepará-los para a prevenção da violência na escola. Parágrafo único - Os Grupos de Trabalho, tratados no inciso I deste artigo, serão abertos e formados por professores, funcionários, especialistas da área de educação, pais, alunos e representantes da comunidade ligada a cada escola. Art. 3º - Será formado um Grupo Central que traçará as linhas gerais de ação, visando melhor desenvolvimento dos Grupos Regionais. Art. 4º - O Grupo de Trabalho Central será ligado à Secretaria da Educação e terá apoio em um conselho formado por membros não remunerados, indicados pelos seguintes segmentos: I - Secretaria da Educação; II - Secretaria da Segurança Pública; III - Polícia Militar; IV - Polícia Civil; V - Secretaria da Saúde; VI - Secretaria do Trabalho, da Assistência Social, da Criança e do Adolescente; VII - Secretaria de Justiça e Direitos Humanos; VIII - entidades não governamentais contra a violência; IX - Comissão de Direitos Humanos da OAB-MG; X - entidades que possam contribuir nas áreas de psicologia e ciências

sociais e jurídicas; XI - Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais. Parágrafo único - O Grupo de Trabalho Central garantirá a realização de estudos e a divulgação do material produzido nas unidades escolares. Art. 5o - O Grupo de Trabalho Central terá um membro efetivo e um suplente de cada entidade indicada no artigo anterior. Art. 6o - O Grupo de Trabalho Central estabelecerá contato com as diversas escolas por meio das respectivas Superintendências Regionais de Ensino. Art. 7o - Cada Superintendência Regional de Ensino terá seu Grupo Regional, subordinado ao Grupo Central, o qual será intermediário entre este e as escolas. Parágrafo único - O Grupo Regional será regulamentado por cada Superintendência Regional de Ensino. Art. 8o - O Poder Executivo, obedecidos os requisitos legais, poderá estabelecer parcerias com entidades governamentais ou não, que possam subsidiar o trabalho dos Grupos de Trabalho nas escolas. Art. 9o - O Poder Executivo regulamentará esta lei no prazo de sessenta dias contados de sua publicação. Art. 10 - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação. Sala das Reuniões, de de 1999. Márcio Cunha Justificação: O projeto de lei que venho apresentar é de grande importância, pois, além de combater a violência escolar, que a cada dia aumenta em nosso Estado, promove a integração de vários segmentos da nossa sociedade em torno de um objetivo comum, que é o surgimento de uma escola moderna, participativa e sem violência. A integração entre o Grupo de Trabalho Central e os Grupos Regionais enriquecerá o relacionamento das Superintendências Regionais de Ensino com as diversas cidades e comunidades escolares. O projeto não trará ônus ao Estado, na medida em que permite a parceria entre o Poder Executivo e entidades governamentais ou não governamentais. - Publicado, vai o projeto às Comissões de Justiça, de Educação e de Administração Pública para parecer, nos termos do art. 188, c/c o art. 102, do Regimento Interno.

ANEXO B - LEI Nº 9422, DE 1º DE AGOSTO DE 2007

Institui o programa interdisciplinar de participação comunitária para prevenção e combate à violência nas escolas da rede pública de ensino do município.

O Povo do Município de Belo Horizonte, por seus representantes, decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º – Fica instituído o Programa Interdisciplinar de Participação Comunitária para Prevenção e Combate à Violência nas escolas da rede pública de ensino do Município.

Parágrafo Único - A implantação do Programa de que trata esta Lei será feita, prioritariamente, em escolas com maiores índices de violência.

Art. 2º – São objetivos do Programa instituído por esta Lei:

I - formar grupos de trabalho vinculados aos colegiados de escolas para atuar na prevenção da violência nas escolas, analisar as causas dessa violência e apontar possíveis soluções;

II - desenvolver ações educativas e de valorização da vida dirigidas à criança, ao adolescente e à comunidade;

III - implementar ações voltadas ao combate à violência na escola, visando a garantir o exercício pleno da cidadania e o reconhecimento dos direitos humanos;

IV - desenvolver ações que fortaleçam o vínculo entre a comunidade e a escola;

V - garantir a formação dos integrantes do grupo de trabalho, incluindo-se o corpo docente, os servidores operacionais da rede de ensino e os membros da comunidade, visando a prepará-los para a prevenção da violência na escola.

Parágrafo Único - Os grupos de trabalho de que trata o inciso I deste artigo serão abertos e compostos por professores, funcionários, especialistas da área de Educação, pais, alunos e representantes da comunidade ligada a cada escola, sendo vedada a esses componentes qualquer tipo de remuneração em função do Programa instituído por esta Lei.

Art. 3º – As ações do Programa de que trata esta Lei serão desenvolvidas por meio do núcleo central, dos núcleos regionais e dos grupos de trabalho, conforme as disposições desta Lei.

Art. 4º – Ao núcleo central do Programa de que trata esta Lei, ligado à Secretaria Municipal de Educação, caberá: Valorizamos sua privacidade

I - garantir a realização de estudos e a divulgação do material produzido nas unidades escolares;

II - traçar diretrizes para o desenvolvimento do Programa;

III - dar suporte ao desenvolvimento do Programa.

§ 1º - O núcleo central de que trata o caput deste artigo terá composição intersecretarial e multiprofissional, com participação de técnicos:

I - da Secretaria Municipal de Educação;

II - da Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social;

III - da Secretaria Municipal de Saúde;

IV - da Secretaria Municipal Adjunta de Esportes;

V - das entidades não governamentais que possam contribuir nas áreas de Psicologia, das Ciências Sociais e Jurídicas, abrangidas pelo Programa.

§ 2º - Os representantes componentes do núcleo central, previstos nos incisos I a V do § 1º deste artigo, farão convite formal às secretarias de Estado de Educação, de Defesa Social e de Saúde, para que enviem técnicos representantes para compor o núcleo central.

Art. 5º - Aos núcleos regionais do Programa de que trata esta Lei, ligados às gerências regionais de Educação das secretarias de administração regional municipais, caberá:

I - estabelecer conexão entre o núcleo central e os grupos de trabalho;

II - dar retaguarda às ações de intervenção;

III - dar orientação às escolas;

IV - acompanhar a execução do Programa e levantar os resultados desta;

V - indicar as escolas consideradas prioritárias para o desenvolvimento do Programa, observando-se o disposto no parágrafo único do art. 1º desta Lei.

§ 1º - Os núcleos regionais serão compostos por:

I - representante do Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente;

II - representante da Gerência Regional de Educação;

III - representantes dos grupos de trabalho das escolas pertencentes a cada Secretaria de Administração Regional Municipal.

§ 2º - Os componentes do núcleo regional previstos nos incisos I, II e III do § 1º deste artigo farão convite formal aos seguintes órgãos e entidades, para que enviem representantes para compor o núcleo regional:

I - grêmios estudantis; Valorizamos sua privacidade

II - Conselho Municipal de Educação;

III - Conselho Municipal de Saúde;

IV - Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente;

V - promotorias da Infância e da Juventude;

VI - pastorais e entidades religiosas;

VII - universidades;

VIII - sindicatos e entidades de classe;

IX - demais representantes da sociedade civil e de entidades públicas ou privadas que possam contribuir para os aspectos psicológicos, sociais e jurídicos contidos no Programa de que trata esta Lei.

Art. 6º – Os grupos de trabalho, compostos na forma do parágrafo único do art. 2º, atuarão nas unidades escolares e contarão com a retaguarda do núcleo regional e com o suporte do núcleo central, com a função de operacionalizar e executar as idéias e ações pertinentes ao Programa de que trata esta Lei.

Art. 7º – Fica o Executivo autorizado a estabelecer parcerias com entidades governamentais ou não governamentais - observados os requisitos legais - que possam subsidiar o trabalho dos grupos de trabalho nas escolas.

Art. 8º – O Programa de que trata esta Lei poderá ser estendido às escolas particulares que constituírem grupos de trabalho na forma desta Lei.

Art. 9º – O Executivo regulamentará esta Lei no prazo de 90 (noventa) dias contado de sua publicação.

Art. 10º – Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Belo Horizonte, 1o de agosto de 2007

FERNANDO DAMATA PIMENTEL

Prefeito de Belo Horizonte

Data de Inserção no Sistema LeisMunicipais: 21/07/2008

ANEXO C - LEI Nº 16.683, DE 10/01/2007

Dispõe sobre o desenvolvimento das ações de psicologia e de serviço social na rede estadual de ensino. (Ementa com redação dada pelo art. 2º da Lei no 24.188, de 20/06/2022.) (Vide Lei no 19.481, de 12/1/2011.)

O VICE-GOVERNADOR, no exercício do cargo de GOVERNADOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS, O Povo do Estado de Minas Gerais, por seus representantes, decretou, e eu, em seu nome, promulgo a seguinte Lei:

Art. 1º – As ações de psicologia e de serviço social desenvolvidas no âmbito da rede estadual de ensino observarão o disposto nesta lei, em consonância com a Lei Federal no 13.935, de 11 de dezembro de 2019, e com a Lei Federal no 14.113, de 25 de dezembro de 2020. (Artigo com redação dada pelo art. 1º da Lei no 24.188, de 20/6/2022)

Art. 2º – As ações de que trata esta lei têm como objetivo contribuir para:

I - a aplicação dos conhecimentos de psicologia e de serviço social para a melhoria da qualidade da educação;

II - o acesso, a permanência e o desenvolvimento dos alunos na escola;

III - o fortalecimento da gestão democrática nas escolas;

IV - a integração entre família, escola e comunidade;

V - a orientação às comunidades escolares, visando ao atendimento de suas necessidades específicas;

VI - a articulação intersetorial, visando ao apoio às escolas e ao fortalecimento da rede de proteção social;

VII - a melhoria das condições de trabalho dos profissionais de educação. (Artigo com redação dada pelo art. 1º da Lei no 24.188, de 20/6/2022)

VIII - o desenvolvimento de estratégias de prevenção, mediação e intervenção em situações geradoras de conflito no ambiente escolar; (Inciso acrescentado pelo art. 3º da Lei no 24.546, de 31/10/2023)

IX - a promoção da saúde mental dos integrantes da comunidade

escolar e a melhoria das relações sociais na escola, como instrumentos de prevenção e enfrentamento da violência. (Inciso acrescentado pelo art. 3º da Lei no 24.546, de 31/10/2023)

Art. 3º – Para a consecução do objetivo de que trata o art. 2º, poderão ser adotadas as seguintes medidas:

I - realização de pesquisas de natureza socioeconômica e familiar que permitam a compreensão das condições de vida, de trabalho e de educação dos alunos, de suas famílias e dos profissionais de educação;

II - proposição, execução e avaliação de programas e atividades junto à comunidade atendida pela escola, visando:

a) à prevenção da violência, do uso de drogas, do alcoolismo, do abuso, da exploração sexual e do trabalho infantil e à conscientização sobre questões gerais de saúde pública relacionadas com a comunidade escolar, observado o disposto no inciso IV do art. 3º da Lei no 22.623, de 27 de julho de 2017, e na Lei no 23.366, de 25 de Julho de 2019;

b) à prevenção da evasão escolar, à melhoria do desempenho dos alunos e a sua formação para o exercício da cidadania;

c) à promoção da participação das famílias e da comunidade no cotidiano da escola;

d) à melhoria dos relacionamentos interpessoais, com ênfase na erradicação do preconceito e da discriminação;

e) à orientação da comunidade escolar sobre os direitos e deveres individuais e coletivos nas relações de ensino e aprendizagem e na formação do cidadão;

III - elaboração, implementação e execução de projetos para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, a partir do projeto político-pedagógico dos estabelecimentos de ensino, com a participação da comunidade escolar;

IV - apoio e orientação aos professores no processo de escolarização dos alunos que apresentarem dificuldades, com vistas ao seu pleno desenvolvimento e aprendizagem;

V - desenvolvimento de estratégias para a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

VI - obtenção de informações sobre a saúde do aluno que possam facilitar seu encaminhamento aos serviços de saúde em caso de emergência;

VII - acompanhamento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda e dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas;

VIII - proposição e participação em projetos de formação continuada dos profissionais de educação;

IX - proposição e participação em projetos de orientação profissional aos alunos do ensino médio, observado o disposto na Lei no 17.008, de 1o de outubro de 2007;

X - articulação com instituições públicas, assistenciais e organizações comunitárias locais, com vistas ao acompanhamento integral dos alunos e encaminhamento aos órgãos e serviços competentes para atendimento de suas necessidades. (Artigo com redação dada pelo art. 1o da Lei no 24.188, de 20/6/2022)

Art. 4º – As ações de psicologia e de serviço social de que trata esta lei serão exercidas por profissional legalmente habilitado. (Artigo com redação dada pelo art. 1o da Lei no 24.188, de 20/6/2022)

Art. 5º – Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio da Liberdade, em Belo Horizonte, aos 10 de janeiro de 2007; 219º da Inconfidência Mineira e 186º da Independência do Brasil.

ANTONIO AUGUSTO JUNHO ANASTASIA

Danilo de Castro

Renata Maria Paes de Vilhena

Custódio Antônio de Mattos

Vanessa Guimarães Pinto

Data da última atualização: 6/11/2023

ANEXO D - LEI Nº 10.213, DE 29 DE JUNHO DE 2011

Cria o programa bh trote solidário e cidadão e de prevenção e combate ao bullying e proíbe a prática de trote violento.

O Povo do Município de Belo Horizonte, por seus representantes, decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º – Fica criado o Programa BH Trote Solidário e Cidadão e de Prevenção e Combate ao Bullying, de ação multidisciplinar e participação comunitária, nas escolas da rede municipal de educação.

Parágrafo Único - Entende-se por bullying as atitudes de violência física ou psicológica intencionais e repetitivas, presenciais ou virtuais, manifestadas por um indivíduo, ou grupos de indivíduos, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidar ou agredir, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

Art. 2º – Para os efeitos desta Lei, o bullying classifica-se em:

I - agressão física;

II - exclusão social;

III - agressão psicológica;

IV - agressão sexual.

Art. 3º – O bullying evidencia-se nos seguintes atos de intimidação, humilhação e discriminação, entre outros:

I - insultos pessoais;

II - comentários pejorativos;

III - ataques físicos;

IV - grafitagens depreciativas;

V - expressões ameaçadoras, preconceituosas, homofóbicas e intolerantes;

VI - isolamento social;

VII - ameaças; Valorizamos sua privacidade

VIII - submissão, pela força, a condição humilhante;

IX - destruição proposital de bens alheios;

X - utilização de recursos tecnológicos que provoque sofrimento psicológico a outrem, dando origem ao cyberbullying.

Art. 4º – São objetivos do Programa de que trata esta Lei:

I - organizar atividades, eventos ou gestos de solidariedade para com pessoas físicas e entidades assistenciais ou filantrópicas;

II - evitar tanto quanto possível a punição dos agressores, privilegiando mecanismos alternativos como, por exemplo, os "círculos restaurativos", a fim de promover sua efetiva responsabilização e mudança de comportamento;

III - prevenir e combater a prática de bullying nas escolas;

IV - capacitar docentes e equipe pedagógica para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação, conciliação e solução dos casos de bullying;

V - incluir, no projeto político-pedagógico da escola, após ampla discussão, medidas de conscientização, prevenção e combate ao bullying;

VI - observar, analisar e identificar eventuais praticantes e vítimas de bullying nas escolas;

VII - desenvolver campanhas educativas, informativas e de conscientização, inclusive esclarecendo sobre os aspectos éticos e legais que envolvem o bullying;

VIII - valorizar as individualidades, canalizando as diferenças para a melhora da autoestima dos estudantes;

IX - integrar a comunidade, as organizações da sociedade e os meios de comunicação nas ações multidisciplinares de combate ao bullying;

X - realizar palestras, debates e reflexões a respeito do bullying, com ensinamentos que visem à convivência harmônica na escola;

XI - promover um ambiente escolar seguro e sadio, incentivando a tolerância e o respeito mútuo;

XII - propor dinâmicas de integração entre alunos e professores;

XIII - estimular a amizade, a solidariedade, a cooperação e o companheirismo no ambiente escolar;

XIV - orientar pais e familiares sobre como proceder diante da prática de bullying;

XV - auxiliar vítimas, agressores e seus familiares, a partir de levantamentos específicos, sobre os valores, as condições e as experiências prévias correlacionadas à prática do bullying, de modo a conscientizá-los a respeito das consequências de seus atos e a garantir um convívio respeitoso e solidário com seus pares;

XVI - envolver as famílias no processo de percepção, acompanhamento e formulação de soluções Valorizamos sua privacidade concretas;

XVII - disponibilizar informações na rede mundial de computadores para prevenir e combater o bullying, buscando orientar e conscientizar sobre os malefícios da agressão do cyberbullying.

Art. 5º – Fica autorizada a celebração de convênios e parcerias para a garantia do cumprimento dos objetivos do Programa de que se trata esta Lei.

Art. 6º – Fica autorizada a criação de grupo de estudos, a ser formado por professores e pesquisadores, para produção de conhecimento e reflexão sobre o fenômeno do bullying na escola, com o apoio e a coordenação dos órgãos de direção da educação do Município.

Art. 7º – A Secretaria Municipal de Educação deverá disponibilizar serviço de atendimento telefônico para receber denúncias de bullying.

Art. 8º – Para a implementação do Programa de que trata esta Lei, cada escola criará uma equipe multidisciplinar, com a participação da comunidade escolar, podendo contar com apoio da Guarda Municipal de Belo Horizonte, para promover atividades didáticas, informativas, de orientação e prevenção, observando-se os princípios da justiça restaurativa.

Parágrafo Único - As instituições a que se refere esta Lei deverão fazer o preenchimento da ficha de notificação, suspeita ou confirmação de prática de bullying e adotar os procedimentos necessários especificados pela Secretaria Municipal de Educação.

Art. 9º – É vedada a aplicação de trote em calouros de escolas da rede municipal de educação, quando promovido sob coação, agressão física ou moral ou qualquer outra forma de constrangimento que possa acarretar risco à saúde ou à integridade física dos alunos.

Parágrafo Único - Deverão ser estimuladas e incentivadas ações de solidariedade e cooperação entre os alunos, calouros e veteranos, e a comunidade, objetivando a criação da cultura do trote solidário.

Art. 10º – O Regimento Escolar definirá as ações preventivas, as medidas disciplinares e as responsabilidades da direção da escola em relação à ocorrência do bullying.

Art. 11º – As despesas decorrentes desta Lei serão executadas no exercício seguinte ao de sua inclusão na Lei de Diretrizes Orçamentárias.

Art. 12º – O Executivo regulamentará esta Lei no prazo de 90 (noventa) dias a contar da data da sua publicação.

Art. 13º – Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Belo Horizonte, 29 de junho de 2011.

MARCIO ARAUJO DE LACERDA

Prefeito de Belo Horizonte

(Originária do Projeto de Lei no 596/09, de autoria do Vereador Adriano Ventura)

Data de Inserção no Sistema LeisMunicipais: 04/07/2011

ANEXO E - RESOLUÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - Nº 89/11

Poder Executivo Ano XVIII - Edição N.: 3982 Secretaria Municipal de Políticas Sociais - CMDCA

Dispõe sobre a Ficha de Notificação de Suspeita de Violência contra Crianças e Adolescentes no município de Belo Horizonte.

O Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - CMDCA/BH, no uso de suas atribuições legais com base na Lei Federal no 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e de acordo com a deliberação da plenária de 07/11/2011,

RESOLVE:

Art. 1º – Fica aprovada a Ficha de Notificação de Suspeita de Violência contra Crianças e Adolescentes no Município de Belo Horizonte, nos termos dos documentos anexos que integram a presente resolução, para todos os fins de direito.

Parágrafo único - A Ficha de Notificação deve ser utilizada por todos os órgãos governamentais e instituições não governamentais que atendam crianças e adolescentes no município.

Art. 2º – Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Belo Horizonte, 19 de dezembro de 2011

Regina Helena Cunha Mendes

Presidente CMDCA/BH

- Por que notificar os casos de violência?

Existe um respaldo LEGAL para a notificação dos casos suspeitos ou confirmados de violência. Trata-se de importante instrumento para se conhecer a real magnitude do evento, pois a partir dessas informações, o Estado (federal, estadual e municipal) terá subsídios para planejar políticas públicas com o objetivo de eliminar a violência contra criança e adolescente a partir da realidade local. Notificar é um dever dos profissionais, conforme previsto na nossa Legislação:

Lei 8069, de 13/07/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente.

Art. 2º – Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa de até 12 anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre 12 e 18 anos de idade.

Art. 13º – Os casos de suspeita ou confirmação de maus- tratos contra criança, adolescentes serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais.

Art. 245º – Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente: Pena multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

- Qual o objetivo da notificação?

A notificação tem o objetivo de garantir a aplicação de uma medida de proteção à criança e ao adolescente vítima de violência, buscando a garantia integral de seus direitos. É a partir da notificação que há condições para o atendimento adequado às necessidades das pessoas vitima de violência e a garantia efetiva de seus direitos.

- Quem deve notificar?

TODOS os profissionais dos serviços ofertados à população estão aptos a reconhecerem um caso de violação de direitos, pois todos os profissionais lidam diretamente com os indivíduos e suas famílias. Visando proteger os profissionais que trabalham diretamente com os indivíduos e as famílias, assim como o vínculo destes profissionais com os sujeitos, as famílias e a comunidade, orienta-se que a ficha de notificação seja preferencialmente assinada pela instituição, e não pelo profissional.

Página 5 de 13

ASSUNTOS NORMATIVOS

Desta forma podemos pensar nas seguintes atribuições:

Profissionais da Saúde:

Quem pode identificar um caso: todos os profissionais da unidade de saúde. Quem deve assinar e encaminhar a notificação: a própria unidade de saúde, a equipe que

atendeu o caso ou a gerente da Unidade preenche a notificação, envia para a Gerência de Assistência à Saúde do Distrito que encaminhará para a Gerência de Assistência Social do Distrito com uma cópia para o Conselho Tutelar. Orienta-se que a ficha de notificação seja preferencialmente assinada pela instituição, e não pelo profissional.

Profissionais da Assistência Social:

Quem pode identificar um caso: qualquer técnico ou profissional do serviço. Quem deve assinar e encaminhar a notificação: os técnicos do serviço elaboram um relatório (relatório de identificação) que serve de base para o preenchimento da ficha. O Gerente de Assistência Social da Regional preenche a ficha, assina e a encaminha para a autoridade competente.

Profissionais da Educação:

Quem pode identificar um caso: todos os funcionários da escola e outros serviços. Quem deve assinar e encaminhar a notificação: a diretoria da escola deve preencher e assinar e encaminhá-la à Gerência Regional de Educação. A GERED é responsável por encaminhar a ficha de notificação à autoridade competente.

Profissionais de outros serviços da Prefeitura:

Quem pode identificar um caso: qualquer técnico ou profissional do serviço. Quem deve assinar e encaminhar a notificação: o responsável pelo serviço deve assinar a ficha e encaminhá-la à Gerência Regional, solicitando a esta que encaminhe a ficha à autoridade competente.

Profissionais das demais instituições:

Quem pode identificar um caso: qualquer técnico ou profissional do serviço. Quem deve assinar e encaminhar a notificação: o responsável pelo serviço deve assinar a ficha e encaminhá-la à autoridade competente.

ANEXO F - LEI No 10.917, DE 14 DE MARÇO DE 2016

Aprova o Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências.

<https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei%20ordinaria/2016/1092/10917/lei-ordinaria-n-10917-2016-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte-e-da-outras-providencias>

ANEXO G - LEI No 10.917, DE 14 DE MARÇO DE 2016

Política Educacional da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
[politica-educacional-rme-bh-2023.pdf](#)

ANEXO H - CARTILHA SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

[SS_na_Educacao\(2001\).pdf](#)

ANEXO I - SUBSÍDIOS PARA O DEBATE SOBRE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

[CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL](#)

ANEXO J - SUBSÍDIOS PARA A ATUAÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

[BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf](#)

ANEXO K - LEI Nº 13.935, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2019

Lei no 14.819, de 2024 Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu promulgo, nos termos do parágrafo 5o do art. 66 da Constituição Federal, a seguinte Lei:

Art. 1º – As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.

§ 1º - As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

§ 2º - O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino.

Art. 2º – Os sistemas de ensino disporão de 1 (um) ano, a partir da data de publicação desta Lei, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições.

Art. 3º – Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 11 de dezembro de 2019; 198º da Independência e 131º da República.

JAIR MESSIAS BOLSONARO

Publicado no DOU de 12.12.2019

**ANEXO M - NOTA TÉCNICA CONJUNTA CFESS, CFP, ABEPSS SOBRE A LEI
13.935/2019**

[1ASePSInaEducacaoBasica-VS2021.pdf](#)